

Carqueville, Isabel

Schulwege in den beiden deutschen Staaten. Kinder- und Jugendkulturen zwischen Elternhaus und Schule

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 224 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2014)



Quellenangabe/ Reference:

Carqueville, Isabel: Schulwege in den beiden deutschen Staaten. Kinder- und Jugendkulturen zwischen Elternhaus und Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 224 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2014) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122266 - DOI: 10.25656/01:12226

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122266>

<https://doi.org/10.25656/01:12226>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Isabel Carqueville

Schulwege in den beiden deutschen Staaten

Kinder- und Jugendkulturen zwischen Elternhaus und Schule

Carqueville

Schulwege in den beiden deutschen Staaten

Isabel Carqueville

Schulwege in den beiden deutschen Staaten

Kinder- und Jugendkulturen zwischen
Elternhaus und Schule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel unter dem Titel „Schulwege in den beiden deutschen Staaten. Kinderkulturen zwischen Elternhaus und Schule“ als Dissertation angenommen.

Gutachterinnen: Prof. Dr. Edith Glaser, Prof. Dr. Pia Schmid

Tag der Disputation: 17.03.2014

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: Strassenschild 47 - Schulweg © Thomas Reimer / fotolia.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2100-1

Inhaltsverzeichnis

Dank	9
Einleitung – sich auf den Weg machen	11
1 Schulweg, Raum, Kinder- und Jugendkulturen	17
1.1 Schulwegforschung – Überblick über den Forschungsstand.....	17
1.2 Theoretische Einordnung.....	21
1.2.1 Historische Kindheits- und Jugendforschung.....	21
1.2.1.1 Kindheit.....	22
1.2.1.2 Jugend	26
1.2.1.3 Generationale Ordnung	30
1.2.1.4 Kultur	32
1.2.2 Historische Sozialisationsforschung.....	34
1.2.3 Oral History und Erinnerung	35
1.2.4 Raum	37
1.3 Kinder- und Jugendkulturen und Schulwege.....	42
2 Der Schulweg als Erhebungsort. Zum methodischen Vorgehen	45
2.1 Anlage der Untersuchung	45
2.2 Probandengewinnung	49
2.3 Themenzentrierte Interviews	51
2.4 Auswertungsmethode – Dokumentarische Methode.....	57
2.5 Vom Alleingeher bis zur Clique – sinngenetische Typenbildung	62
2.5.1 Der ‚Alleingeher‘	62
2.5.2 Die Zweiergruppe.....	64
2.5.3 Der lockere Verbund	65
2.5.4 Die Clique	66
2.6 Der Weg ist das Ziel? – Zielgerichtetheit auf dem Schulweg	67

3	Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten	73
3.1	Schlüsselkind und Mittagskind. Schule, Elternhaus und Schulweg	81
3.1.1	Schulschwänzen und Hausaufgaben	81
3.1.2	Das Mittagessen in den beiden deutschen Staaten	88
3.1.3	Bezeichnungen und Zuschreibungen	93
3.1.4	Zusammenfassung	94
3.2	Wer geht mit wem? Freunde und Schulkameraden	96
3.2.1	Freundschaftskonzepte	96
3.2.2	Verwandte Peers auf dem Schulweg	103
3.2.3	Treffpunkte	106
3.2.4	Nachmittage mit den Freunden	112
3.2.5	Mohrenkopfbrotchen und Cremebommen	117
3.2.6	Zusammenfassung	119
3.3	Prägende Elemente der Jugendkulturen	120
3.3.1	„Talking 'bout my generation“	121
3.3.2	Rebellion durch Rauchen	138
3.3.3	Zusammenfassung	146
3.4	Motorisierung. Wege zur Freiheit	147
3.4.1	„Individualfahrzeug“	151
3.4.2	Freiheit und Aufbegehren	154
3.4.3	Motorisierte Jugendliche auf dem Schulweg – ein westdeutsches Phänomen	159
3.4.4	Zusammenfassung	160
3.5	Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen	162
3.5.1	„Ich hab in meinem ganzen Leben nie wieder ne Straße gesehn wo 's soviel Kinder gab.“	167
3.5.2	Quartier und Stadtteil	175
3.5.3	Zusammenfassung	178
4	Kinder- und Jugendkulturen auf dem Schulweg – ein Fazit	181
4.1	Erinnerungen an die Schulzeit	181
4.2	Erlebnisse auf dem Schulweg	182
4.3	Der Schulweg als Freiraum?	194
4.4	„Weibliche“ und „männliche“ Schulwege?	194
4.5	Das Ende des Weges – Schlusswort	196

Anhang	199
Abbildungsverzeichnis	199
Abkürzungsverzeichnis	200
Transkriptionsrichtlinien	200
Interpretationsbeispiel	202
Literaturverzeichnis	204

Danksagung

Das vorliegende Buch wäre nicht ohne eine Vielzahl an Menschen möglich gewesen, die auf ganz unterschiedliche Art und Weise die Entstehung geprägt haben. Mein erster Dank gilt den Menschen, die mich auf ihren alten Schulweg mitgenommen haben und bereit waren, mir ihre Schulweggeschichten zu erzählen.

Prof. Dr. Edith Glaser möchte ich ganz herzlich danken für die Inspiration, die Betreuung und den Ansporn über die gesamte Zeit hinweg. Prof. Dr. Pia Schmid danke ich für das Interesse an dem Thema und die Bereitschaft, sich als Zweitgutachterin in das Promotionsverfahren einzubringen.

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Interpretationswerkstatt am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel sei herzlich für die anregenden Diskussionen gedankt, besonders Prof. Dr. Friederike Heinzl und Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer, von denen ich sehr viel gelernt habe. Ein weiterer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen im Forschungskolloquium Historische Bildungsforschung von Prof. Dr. Glaser für den Austausch, die Gespräche und Kritik.

Dr. Marike Bartels, Dr. Hans Grote, Dr. Susanne Schul und Jacqueline Wendel danke ich für das Interesse an dem Projekt und die Korrektur des Textes. Daniela Albert gebührt ein ganz besonderer Dank für die Bereitschaft, auch unfertige Texte zu lesen und zu kommentieren und mich immer wieder zu motivieren.

Andreas Klinkhardt und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Verlag danke ich für die Aufnahme ins Verlagsprogramm und die gute Zusammenarbeit. Uta Marini danke ich für das sorgsame Korrektorat für die Drucklegung. Der Hans-Böckler-Stiftung sei für die materielle und ideelle Förderung des Promotionsprojekts, die lehrreichen Seminare und den gesellschaftspolitischen Rahmen gedankt.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinem Ehemann Peter Carqueville – mein Ruhepol, der mir immer den Rücken stärkte, aber auch inhaltlich und methodisch nachfragte und damit die Arbeit mit prägte.

Gewidmet ist diese Schrift meiner Mutter, die mich anhaltend unterstützte und mir ein Vorbild war und ist.

Isabel Carqueville

Einleitung – sich auf den Weg machen

Jedes Jahr im Herbst, kurz bevor die Erstklässler und Erstklässlerinnen sich das erste Mal in die Schule begeben, wird in den Medien ausführlich über die Risiken von Schulwegen berichtet.¹ Neben den Gefahren durch eine ständig wachsende Motorisierung der Gesellschaft wird dabei in den letzten Jahren häufiger das Phänomen der Helikopter-Eltern angesprochen.² Beides hängt in gewisser Weise miteinander zusammen. Die Gefährdungen im heutigen Straßenverkehr, die vor allem für Kinder entstehen, wenn sie per pedes unterwegs sind, rühren von der inzwischen sehr hohen Verkehrsdichte her. Die hohe räumliche Mobilität, die auch durch veränderte Rahmenbedingungen in der Erwerbsarbeit verursacht wird,³ führt zur selben Zeit zur „Rush Hour“, in der auch die Kinder zur Schule aufbrechen. Sicherheit und Pünktlichkeit rücken daher in den Fokus der Eltern, die ihren Nachwuchs mit dem Auto zur Schule bringen. Das pünktliche Erscheinen des Nachwuchses zum Stundenbeginn ist für viele Eltern wichtig, sie sind daher geneigt, ihre Kinder mit dem Auto zur Schule zu bringen. Zum einen, weil die Schule vielleicht sowieso auf dem Weg zur Arbeit liegt, zum anderen kommen die Kinder im Familienauto vermeintlich sicherer und pünktlicher in der Schule an. Dort sind sie zusammengekommen als regelrechte Autokolonne Teil des Problems, das sie zu vermeiden suchen. Die Sicherheit und Pünktlichkeit der Kinder auf dem Schulweg wird infolgedessen eher behindert als befördert.⁴ Manche Eltern gehen sogar noch einen Schritt weiter: Ihnen reicht es nicht, die Kinder bis zum Schultor zu geleiten, sie möchten ihre Sprösslinge am liebsten noch in den Klassenraum und bis an den Platz begleiten. Das Loslassen fällt ihnen schwer und es gibt kaum ein Problem, das sie nicht für ihre Kinder lösen können. Wie Helikopter kreisen sie über ihrem Nachwuchs: alles im Blick und immer einsatzbereit, um sofort einzugreifen und zu helfen, sobald sich eine Schwierigkeit im Leben der Sprösslinge auch nur andeutet. Das sind keine Einzelfälle. Schulleitungen geben Eltern heutzutage oft extra einen Hinweis mit auf den Weg: das Verbot, ihre Kinder bis in den Klassenraum zu begleiten. Spätestens ab dem Schultor soll der Nachwuchs demnach alleine weitergehen.

Dabei können Kinder durchaus auch den Weg vom Elternhaus zum Schultor allein bewältigen. Dieser Schulweg kann ein Raum sein, in dem Kinder sich ausprobieren, lernen und auch Abenteuer erleben können. Dort werden Freunde zu Kumpanen, mit denen man sich die Umgebung gemeinsam aneignet und somit eine eigene Kultur schafft. Der Weg bildet einen Teil der Kinder- oder auch Jugendkultur, mit der sich von der Kultur der Erwachsenen abgegrenzt wird. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit eben jenen Kinder- und

¹ Siehe bspw. Schulen: Ministerium: Erstklässler müssen auch Schulweg lernen 2014 und Klamann 2014. Zu Winterbeginn wird häufig auf die Gefahren besonders in der dunklen Jahreszeit hingewiesen, siehe bspw. Grass 2014.

² Siehe bspw. Jacobs 2014a, Jacobs 2014b und Eltern müssen auch mal draußen bleiben 2014.

³ Siehe bspw. Schmidt 2008 und Hupfeld et al. 2013.

⁴ Siehe auch Schulen: Ministerium: Erstklässler müssen auch Schulweg lernen 2014 und Eltern müssen auch mal draußen bleiben 2014.

Jugendkulturen, die auf dem Schulweg zwischen Elternhaus und Schule zu finden sind, und blickt damit auf ein Forschungsthema, das bisher kaum betrachtet wurde.

Die Untersuchung betrachtet dabei bewusst die 1970er Jahre in den beiden deutschen Staaten. Eine Zeit, in der für die Befragten zu keinem Zeitpunkt ihres Lebens jemals eine DDR ohne gesicherte Grenze zum Westen bestand und die beiden Gesellschaften bereits seit einiger Zeit isoliert voneinander lebten und leben mussten. Aber auch eine Zeit, in der der Schulweg von den Kindern ohne Eltern zurückgelegt wurde, egal, wie lang er für manche war. Die Verinselungstendenzen, die Helga Zeiher dahingegen für moderne Kindheiten konstatiert, waren in den 1970er Jahren noch kaum anzutreffen. Kinder wurden von ihren Eltern noch nicht von einer Institution zur nächsten gefahren, sondern legten diese Wege selbst zurück. Sie bieten daher eine gute Möglichkeit zu rekonstruieren, was Kinder tun, wenn sie unter sich sind, und ob und wie sie ihre eigene Kultur dabei gestalten.

In den letzten ca. 100 Jahren rückte die Geschichte der Menschen ins Zentrum von Forschungsinteressen, die helfen sollen, unsere Welt besser zu verstehen. Das Ausfeilen des methodischen Repertoires, seien es Interviews, Gruppendiskussionen oder die Frage nach dem Umgang mit Ego-Dokumenten, kann dafür als Indiz angesehen werden. Besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist das Interesse an (Lebens)Geschichten so groß wie selten zuvor. Die laufende Aufarbeitung der beiden deutschen Diktaturen im 20. Jahrhundert, aber auch die Forschungen zur Arbeiter- und Frauengeschichte haben sicherlich dazu beigetragen, dass Zeitzeugen in den letzten Jahren einen immer größer werdenden Stellenwert in der Forschung eingenommen haben.

Die vielen Neuaufnahmen im *Zeitzeugenbüro*⁵, aber auch der Absatz von (auto)biographischen Büchern⁶ und die immer größer werdenden Sammlungen von Oral History⁷ zeigen deutlich dieses Interesse innerhalb und außerhalb der Hochschulen. Die Geschichte durch die Augen von Betroffenen und Dabeigewesenen zu erfahren, dieser Zugang hat eine zeitliche Begrenzung. Die letzten Zeitzeugen der NS-Diktatur sind heute über 80 Jahre alt. Wenn ihre Geschichten nicht spätestens jetzt festgehalten werden, gehen sie verloren. Für die Aufarbeitung und Bearbeitung der beiden deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg stehen uns Zeitzeugen noch einige Jahre und Jahrzehnte zur Verfügung, doch auch hier läuft die Zeit, um die Geschichten zu sammeln.

Dabei geht es bei dem wissenschaftlichen Erkenntnisdrang nicht darum, ‚die‘ Wahrheit oder ‚das wirkliche Leben‘ zu finden. Vielmehr ist man sich einig, dass beides nicht in dieser Form existiert. Wissenschaftliche Forschung, gerade wenn sie mit Oral History arbeitet, sammelt die Geschichte von Menschen, die sonst nicht zu Wort kommen. Die

⁵ Mittlerweile sind 170 Zeitzeugen auf der Seite www.zeitzeugenbuero.de zu finden, die Zahl wächst ständig weiter. Das Zeitzeugenbüro wurde von der Bundesstiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur, dem Bundesministerium des Innern und dem Bundesbeauftragten für Kultur und Medien sowie den deutschen Bundesländern 2009 als Online-Zeitzeugenportal eingerichtet. Ziel der Plattform ist es, den Zugang zu Zeitzeugen, die über die Zeit nach 1945 erzählen können, für Bildungseinrichtungen zu erleichtern. Außerdem steht eine Fülle an Material auf der Homepage zur Verfügung.

⁶ Wenn man sich bspw. die SPIEGEL-Bestseller-Liste von Hardcover-Sachbüchern anschaut, findet man ca. ein Drittel autobiografische oder biografische Bücher (Stand: August 2013).

⁷ Auf der Seite des schon genannten Zeitzeugenbüros stehen 278 Biografien in einer Datenbank zur Verfügung. Das Webportal Zeitzeugengeschichte.de dokumentiert Interviews, die Jugendlichen mit Zeitzeugen des Nationalsozialismus geführt haben. Zurzeit stehen 43 Zeitzeugengespräche zur Verfügung. Auf der Seite Lernen aus der Geschichte sind gleich mehrere Oral-History- bzw. Zeitzeugen-Projekte zu finden (lernen-aus-der-geschichte.de). Die Homepage memoro.org ruft dazu auf, selbst Erinnerungen zu sammeln und online auf der Seite zur Verfügung zu stellen (Stand: August 2013).

Summe daraus ist nicht ‚die Wahrheit‘, wohl aber die subjektive Sicht dieser Personen und deren Wahrnehmung der Geschehnisse.

Auch die vorliegende Arbeit verortet sich in diesem Kontext und versucht, durch den Blick der Betroffenen mehr bzw. anderes zu verstehen, als die schriftlichen Quellen in Archiven und Bibliotheken hergeben können, wenn es um Alltagsgeschichte geht. Es wird versucht, die Perspektive der Menschen darzustellen, die in den beiden deutschen Staaten aufgewachsen sind, um dadurch die Sozialisation in diesen sehr unterschiedlichen Gesellschaften vergleichend betrachten zu können. Es stellt sich dabei die Frage, ob Kindheiten, die in modernen Gesellschaften immer auch Schulkindheiten sind, durch diesen Umstand sehr ähnlich sind, und wo dann doch die Unterschiede liegen. Der Schulweg als ein täglich zu bewältigender Weg von Schulkindern bietet eine Möglichkeit, sich dieser Thematik zu nähern, da er ein Raum ist, der zwischen den Erziehungsinstanzen Elternhaus und Schule liegt. Für die vorliegende Studie wurden daher 15 Personen über ihren Schulweg interviewt. Alle Befragten wurden im Jahr des Mauerbaus 1961 geboren, acht davon sind in einer bundesdeutschen Stadt und sieben in einer Stadt in der DDR zur Schule gegangen. Die Interviews fanden dabei nicht in einem neutralen Setting oder bei den Interviewpartnern zu Hause statt. Stattdessen wurden sie auf dem Schulweg der befragten Personen geführt. Dabei wurde der Hinweg und der Rückweg abgegangen oder -gefahren, je nachdem, wie der Schulweg in den 1970er Jahren von den Befragten zurückgelegt wurde.

Ziel der Arbeit war es herauszuarbeiten, wie sich Kinderkulturen in den 1970er Jahren in den beiden deutschen Staaten auf Schulwegen konstituiert haben. Dabei wurden vier forschungsleitende Fragen aufgestellt:

- 1) Wie erinnern sich die ehemaligen SchülerInnen an ihre Schulzeit generell?
- 2) Wie haben sie den Schulweg erlebt und was verbinden sie damit?
- 3) War der Schulweg für die SchülerInnen in der DDR ein Freiraum, da er sich der Aufsicht der Erwachsenen und der staatlichen Organisationen entzog? Wie stehen im Vergleich dazu die Erfahrungen der SchülerInnen in der BRD?
- 4) Lassen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern ausmachen? Gibt es also einen ‚weiblichen‘ und einen ‚männlichen‘ Schulweg?

Dabei wurde die Perspektive der AkteurInnen in den Blick genommen. Die Daten wurden daher mit themenzentrierten Interviews erhoben. Dabei handelt es sich um eine Interviewform, die zwischen biographisch-narrativen Interviews und Leitfadeninterviews liegt. Die Zentrierung lag dabei auf dem Thema ‚Schulweg‘, es wurde daher nicht nach der gesamten Lebensgeschichte gefragt. Es wurde aber auch nicht starr ein Leitfaden abgearbeitet, sondern versucht, möglichst offen und erzählgenerierend Themen anzusprechen, um eben den Blick der AkteurInnen erheben zu können. Die Untersuchung ist an das Forschungsdesign einer Arbeit der Erziehungswissenschaftlerin Mélanie Surmont angelehnt, die über Schulwege in Bellegem (Belgien) geforscht hat (vgl. Surmont 2005; Surmont 2006). Ebenso wie in Surmonts Untersuchung sollte eine historische Dimension des Schulweges betrachtet werden, also die Erinnerungen heutiger Erwachsener an ihren Schulweg. Es wurden daher ehemalige SchülerInnen der DDR und der BRD über ihre Schulwege in den 1970er Jahren befragt. Schon die Einzelergebnisse der Interviews geben Aufschluss über die jeweiligen Kinderkulturen in beiden deutschen Staaten. Doch gerade der Vergleich ist gewinnbringend, weil Fragen nach der Verschiedenheit und Ähnlichkeit der Erfahrungen von Menschen, die heute gemeinsam in einem Land leben, aufgeworfen werden.

Die vorliegende Studie ist in vier Teile gegliedert. In Kapitel 1 *Schulweg, Raum, Kinder- und Jugendkulturen* wird zunächst in das Forschungsthema eingeführt und das Forschungsdesiderat herausgearbeitet. Daran schließt sich ein theoretischer Teil an, der die vorliegende Arbeit in die Historische Kindheits- und Jugendforschung, die Historische Sozialisationsforschung und die Oral History einordnet. Außerdem werden die zentralen Begriffe für die zugrunde liegende Studie geklärt, die immer wieder im Laufe dieser Arbeit auftauchen. Der Schulweg als Raum wird dabei ebenso erläutert wie die Frage danach, was unter Kinder- und Jugendkultur(en) verstanden werden kann.

Kapitel 2 befasst sich mit dem methodischen Vorgehen der vorliegenden Studie. Dabei wird eine historische Einbettung des Geburtsjahrganges 1961 vorgenommen und die Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden dargestellt. Besondere Berücksichtigung findet dabei der Ort der Erhebung. Wie oben dargestellt, wurden die Interviews auf dem Schulweg der Befragten geführt. Diese Form der Interviews, die aus dem Forschungsprojekt von Surmont übernommen wurde, schafft es, aus der Umgebung Impulse für die Interviews aufzunehmen. Wie jede Form der Befragung besitzt auch diese Vor- und Nachteile, die in Kapitel 2 dargestellt werden. Die Auswertung der Interviews erfolgte auf die Dokumentarische Methode gestützt. Daher wurden nach der Interpretation der Interviews in einer komparativen Analyse Typen gebildet. Die vorgenommene zweidimensionale Typenbildung ordnet zum einen die Formen der Gruppen auf dem Schulweg ein. Die zweite Dimension betrachtet die Zielgerichtetheit dieser Gruppen auf dem Schulweg.

Kapitel 3 *Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten* ist der Kern der Arbeit. In fünf Unterkapiteln werden Schulwege und Kinder- und Jugendkulturen in den beiden Untersuchungsstädten dargestellt und verglichen. Kapitel 3.1 fokussiert dabei die Schule und das Elternhaus näher und befasst sich mit Schulschwänzen und Hausaufgaben. Außerdem werden Unterschiede der Schulstruktur und des Frauenbilds sichtbar, wenn man sich den Umgang mit dem Mittagessen von SchülerInnen in beiden deutschen Staaten anschaut.

Kapitel 3.2 greift die Typen aus Kapitel 2 auf und betrachtet die Gruppen in den beiden Untersuchungsstädten genauer. Freundschaftskonzepte und die Frage nach Geschwisterbeziehungen werden hier aufgeworfen. Außerdem werden die unterschiedlichen Treffpunkte und die Freizeitgestaltung am Nachmittag fokussiert. Zudem wird ein Blick auf den Umgang mit und den Stellenwert von Süßigkeiten in der Kindheit geworfen.

Kapitel 3.3 greift Elemente von Jugendkulturen auf dem Schulweg auf. Inhaltlich geht es in diesem Kapitel um Musik und Kleidung sowie um das Rauchen als jugendkulturelle Ausdrucksweise auch der sogenannten Mainstream-Jugendlichen. Dabei lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen den beiden deutschen Staaten finden, die Reaktion der beiden Regierungen fiel dabei aber sehr unterschiedlich aus.

Der Wechsel zum sogenannten Individualfahrzeug wird in Kapitel 3.4 beleuchtet, in dem es um das unmotorisierte und das motorisierte Zweirad auf dem Schulweg geht. Dabei werden die Geschlechterunterschiede sowie der differente Stellenwert des Zweirades in den beiden deutschen Staaten aufgezeigt.

Im letzten Unterkapitel 3.5 wird noch einmal genauer auf die Rauman eignung von Kindern und Jugendlichen auf dem Schulweg in den beiden Untersuchungsstädten geblickt und Rauman eignung als wesentlicher Bestandteil von Kinder- und Jugendkulturen festgehalten.

Das Fazit im Kapitel 4 greift die vier in der Einleitung aufgeworfenen Fragen auf und versucht, diese anhand der Erkenntnisse aus den Analysen des gesamten Kapitels 3 zu beantworten. Erinnerungen an die Schulzeit und an Erlebtes auf den Schulwegen werden kontextualisiert, der Schulweg als Freiraum bzw. Möglichkeitsraum beschrieben und ‚männliche‘ und ‚weibliche‘ Schulwege betrachtet. In einem anschließenden Schlusswort wird noch einmal allgemein ein Blick auf Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen geworfen und es werden konstituierende Aspekte genannt.

1 Schulweg, Raum, Kinder- und Jugendkulturen

Der Schulweg spielt für jede Schülerin und jeden Schüler – und sei dieser Weg auch noch so kurz – in vielfältiger Weise eine zentrale Rolle. Er ist ein Intermedium zwischen dem Zuhause und der Schule, auf dem die Transformation vom Kind zum Schüler/zur Schülerin auf dem Hinweg und die Transformation von der Schülerin/dem Schüler zum Kind auf dem Rückweg stattfindet (vgl. Surmont 2006, S. 75). Doch diese „space-time“, wie die Erziehungswissenschaftlerin Mélanie Surmont sie in ihrem Artikel *The way to school as a world in-between* beschreibt, findet in der erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum Beachtung (Surmont 2006, S. 75). Untersuchungen, die sich mit dem Schulweg befassen, interessieren sich oftmals für den Weg als physikalische Größe in dem Sinne, ob er zu lang, zu anstrengend oder verkehrstechnisch zu gefährlich für die Schulkinder ist. Oder sie fragen aus psychologischer Perspektive nach Problemen wie Angstzuständen auf dem Schulweg oder befassen sich mit Einzelphänomenen wie dem Schulbus-Bullying. Hintergrund ist aber immer, den Schulweg für die Kinder angenehmer und schöner zu gestalten. Außer Acht bleibt bei diesen Untersuchungen häufig, dass der Schulweg für Kinder und auch für Jugendliche ein Raum ist, der eben nicht von Erwachsenen kontrolliert wird und dass dies einen wesentlichen Bestandteil dieses Raumes darstellt. Einige Forschungsarbeiten vermerken, dass der Weg zwischen den ‚Erlebnisinseln‘ der Kinder (vgl. Baacke 1999, S. 133) eine „Wüste unbetretbaren Landes“ sei (Grunert und Deinert 2010, S. 149). Dieser Annahme widerspricht die vorliegende Arbeit. Gerade die Zwischenräume, die auch transitorisch sein können, sind für die Kinder und Jugendlichen, die diese Wege selbst gehen (oder fahren), ein Erlebnisraum. Der Schulweg stellt einen dieser Räume dar, der fast täglich über Jahre hinweg zurückgelegt wird. *Die These der vorliegenden Untersuchung ist daher, dass der Schulweg ein Handlungs- und Kommunikationsraum ist. Auf ihm lassen sich Handlungs- und Kommunikationsstrukturen der Kinder und Jugendlichen untereinander, mit Passanten und der Umwelt finden, an denen sich Kinder- und Jugendkulturen rekonstruieren lassen.*

1.1 Schulwegforschung – Überblick über den Forschungsstand

Zu Beginn scheint eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Begriff des Schulwegs sinnvoll. Bei pädagogischen bzw. schulischen Themen können pädagogische Lexika durchaus für einen ersten Blick in die Thematik wertvoll sein.

Bei Recherchen zu dem Begriff Schulweg wird man in den einschlägigen pädagogischen Lexika nur sporadisch fündig. Im *Lexikon der Pädagogik* von 1971 wird der Schulweg als eine Wegstrecke zwischen Wohnhaus und Schule definiert (vgl. Klein 1971). Im *Lexikon der Pädagogik* von 1955 und dem *Pädagogischen Lexikon* von 1970 wird der Schulweg gar nicht erklärt, sondern gleich auf Probleme und Gefährdungen auf dem Schulweg eingegangen. Vor allem die Länge bzw. die Nachteile eines zu langen Schulweges und die

Probleme des Großstadtschulweges werden in diesen beiden Lexika angezeigt und Vorschläge für einen angenehmeren Schulweg für die Kinder angebracht (vgl. Scheveling 1955; Wechselberg 1970). Peter Köcks *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* von 2008 hat den Schulweg gar nicht als Lemma aufgenommen, sondern springt von „Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE)“ zu „Schulwegkostenfreiheit“ (vgl. Köck 2008, S. 451). Das *Pädagogische Wörterbuch*, 1987 erstmals in der DDR erschienen, definiert den Schulweg als „Weg der Kinder und Jugendlichen vom Elternhaus (Wohnung) zur Schule (Lehranstalt) oder zum Ort einer Schulveranstaltung und zurück“ (Laabs 1987, S. 339). Auch hier wird auf die Gefahren und das richtige Verhalten auf dem Schulweg aufmerksam gemacht.

Wie in den meisten Lexika-Artikeln angesprochen, spielt die Schulwegversicherung im Diskurs über Schulwege in der BRD eine zentrale Rolle. Dementsprechend verwundert es nicht, dass in Fachzeitschriften zum Thema Schulweg auch die juristische Relevanz und der Umgang mit Unfällen auf dem Schulweg behandelt werden. Exemplarisch seien hier die Artikel des Juristen Otto Wenger in der Zeitschrift *Lernchancen* in den Jahren 2000 und 2004, der Beitrag von der Psychologin Maria Limbourg in der Zeitschrift *Sache Wort* Zahl im Jahr 2002 sowie zwei Artikel in der Zeitschrift *Bildung Schweiz* aus 2009 von den RedakteurInnen Martin Arnold und Madlen Blösch genannt.

Ähnlich handeln auch wissenschaftliche Untersuchungen das Thema Schulweg ab, wenn sie das Unfallrisiko ins Zentrum ihrer Monografien rücken. Zu nennen sind hier *Schulwegbedingungen und Schülertransport* von der Arbeitsgruppe Standortforschung (1973), *Der sichere Schulweg* von Dipl.-Ing. Thomas Hessling und Dipl.-Psych. Franz Schibalski (1983) oder die Schülerbefragung von Bildungsforscher Lars Hoffmann und Sozialwissenschaftler Dietmar Sturzbecher mit dem Titel *Soziale Schulqualität, Schülerbeförderung und Schulschwänzen* (2012). Damit zusammenhängend kommen einige Arbeiten auch auf eine gezielte Mobilitätserziehung der SchülerInnen zu sprechen, wie beispielsweise *Analyse des Mobilitätsverhaltens von Kindern und Eltern als Basis einer institutionalisierten Mobilitätserziehung* von der Haushalts- und Ernährungswissenschaftlerin Sandra Kohler (2002) sowie *Mobilität auf dem Schulweg und im Unterricht* des Mobilitätsforschers Guido Müller (2005) und in einer europäischen Perspektive *Schulweg-/Schulmobilitätspläne* von dem Sozialwissenschaftler Walter Funk (2006). Zudem gibt es pädagogische Schriften, die praktische Anleitungen geben sollen, wie *Tessloffs Verkehrsschule* (2002) oder *Schulweg- und Verkehrssicherheit* (2013) von den Grundschuldidaktikerinnen Zeynep Kalkavan und Heike Murgat.⁹

Die Frage, ob der Schulweg besser zu Fuß oder mit dem Schulbus zurückgelegt werden sollte, wird in der Forschungsliteratur ebenfalls prominent behandelt. Der Zeitschriftenaufsatz von Madlen Blösch *Der Schulbus kommt auf Füßen* (2009) kann hier ebenso genannt werden wie die Publikation *Zu Fuß zur Schule* von FUSS e. V. Fachverband Fußverkehr Deutschland (2002) und der Zeitschriftenaufsatz aus der Sportwissenschaft „*Walking Bus*“ – der aktive Schulweg (Brettschneider und Malek 2005). Auch in der Presse wird dieses Thema angesprochen, wie beispielsweise auf ZEIT Online mit dem Artikel *Kinder schaffen den Schulweg alleine* (Schimansky 2012).

⁹ Daneben gibt es auch in der Kinderliteratur Bücher und Geschichten, die sich mit dem Schulweg befassen, beispielsweise Ondracek und Coenen (2008) und Damm (2011). Auf diese soll hier ebensowenig eingegangen werden wie auf literarische Rück Erinnerungen an den Schulweg wie beispielsweise Sauer mann (2007), da sie durch ihre literarische Ausgestaltung einer besonderen Analyse bedürfen, die hier nicht zielführend wäre.

Die Sportpädagogin Miriam Kehne (2011) spricht in ihrer Dissertation die *Wirkung von Alltagsaktivität auf kognitive Leistungen von Kindern* an. Auch das Fahrradfahren auf dem Schulweg taucht gelegentlich in der Forschung auf, wie in *Mit dem Fahrrad zur Schule* (2007), einer Schülerbefragung im Raum Stuttgart 2005/2006, herausgegeben von der Stadt Stuttgart.

Wie paradox die Sicht auf den Schulweg mitunter ist, stellt das folgende Zitat dar, das aus einer Materialsammlung für handlungsorientierten Unterricht stammt:

„Der tägliche Schulweg ist für Kinder mit unterschiedlichen (subjektiven und objektiven) Problemen verbunden. Ein verkehrsreicher Schulweg, der mehrfaches Überqueren der Fahrbahn erforderlich macht, ist objektiv gefährdend. Auch einsame Wegstrecken können Risiken enthalten. Eine Belastung für Kinder stellen lange und beschwerliche Schulwege ebenso dar wie das Angewiesensein auf die Beförderung im Schulbus, der z. B. bei winterlicher Witterung manchmal auf sich warten läßt und nicht immer eine sichere und angenehme Fahrt garantieren kann.“ (Handlungsorientierter Sachunterricht 1987, S. 2)

Zum einen wird der Schulweg für die Kinder verkehrstechnisch als zu gefährlich eingestuft, wenn diese ihn zu Fuß zurücklegen. Das Schulbusfahren wird aber ebenso abgewertet, da es „nicht immer eine sichere und angenehme Fahrt garantieren kann“ (Handlungsorientierter Sachunterricht 1987, S. 2). Als LeserIn fragt man sich, ob es nach Ansicht der AutorInnen überhaupt eine ‚richtige‘ und ‚gute‘ Variante des Schulweges gibt. Jede Art von Schulweg wird hier negativ dargestellt und aus einer defizitären Sicht geschildert, die gleichzeitig die Kinder (unnötigerweise) vor allen Anstrengungen und Schwierigkeiten per se schützen will. Dies erinnert an Ausführungen von Jürgen Zinnecker, der in einem Aufsatz versucht hat, *Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne* darzustellen (Zinnecker 2004). Vier Idealtypen von Kindheit hat Zinnecker dabei herausgearbeitet: postmoderne Kindheit, avanciert moderne Kindheit, traditional-moderne Kindheit und fundamentalistische Kindheit. Das Kindheitsbild, das dem Zitat aus der Materialsammlung zugrunde liegt, ist mit der traditional-modernen Kindheit am besten zu beschreiben. Zinnecker weist darauf hin, dass Kindheit in diesem Verständnis ein pädagogisches Moratorium benötigt (vgl. Zinnecker 2004, S. 305). Die Erwachsenen wollen in diesen Fällen die Kinder vor „ungünstigen Umwelteinflüssen und deren negativen Folgen bewahren“, wie dem langen und schwierigen Schulweg (Zinnecker 2004, S. 312).¹⁰

Auch in anderen Forschungsarbeiten geht es zentral um die Fragen danach, ob der Schulweg zu lang oder zu anstrengend für die Schulkinder ist und man bezieht oft eine psychologische Komponente ein. Die Arbeit der Erziehungswissenschaftlerin Kristin Hopf *Wenn der Schulweg zur Qual wird* (2008) beschäftigt sich beispielsweise mit Angstzuständen auf dem Schulweg. Die Erziehungswissenschaftlerin Kathleen Rothe untersucht in ihrer Dissertation das Phänomen des Schulbus-Bullying (2007). Die Arbeit des schweizerischen Volkskundlers Stephan Civelli „... mehr Bäume, mehr Wiesen und mehr Menschen, die wir kennen ...“. *Der Schulweg als Lernfeld. Schulwegerlebnisse und -erfahrungen von Zürcher Primarschülern* (1992) beschäftigt sich mit der Ausgestaltung der Schulwege in Zürcher Quartieren. Dazu wurden Schulkinder befragt und aus den Ergebnissen interpretiert, wie ein für die Kinder angenehmer und anregender Schulweg aussehen könnte. Der

¹⁰ Siehe dazu auch die Debatten zu Verhäuslichung und Verinselung der Kindheit in Kapitel 1.2.1.1 Kindheit in dieser Arbeit.

Erziehungswissenschaftler Jan Böhm arbeitet in seiner Dissertation *Pädagogische Valenzen des schulspezifischen Geschehens im Umfeld des Unterrichts* (2010) heraus. Dabei betrachtet er das Essen in der Schule sowie den Schulweg bzw. den Schülertransport und schlussfolgert: Die auf den Schulwegen gefundenen pädagogischen Valenzen könnten, „wenn sie erkannt und pädagogisch genutzt werden, positive Auswirkungen auch auf das größere pädagogische Feld, den Unterricht, haben“ (S. 201). Die Dissertation der Architektin Elke Krüger-Hespe befasst sich mit den Umständen und Wirkungen des Schulweges auf die Erfahrungsräume der Kinder. Auch hier wird ausgehend von den Erfahrungen der Kinder sowie aus der Belletristik und der Pädagogik heraus die Besonderheit des Schulweges erkannt, um darauffolgend die Utopie eines „Idealbildes“ (Krüger-Hespe 1985, S. 6) des Schulweges aufzubauen. Ein anderes städtebauliches Projekt stellt der Architekt Karl-Hermann Koch in seinem Aufsatz *Der Schulweg als sozialräumlicher Erfahrungsraum* (1998) dar. Zwar beschäftigen sich diese Arbeiten intensiv mit den Erfahrungen der Kinder auf dem Weg von und zur Schule, allerdings mit der Intention, diesen Weg dann zu beeinflussen. Selbst bei den Arbeiten, die aus der Kinderperspektive den Schulweg erforschen, gehen diese Studien zum Schluss immer darauf ein, wie ein ‚idealer‘ Schulweg aussehen würde und was für Veränderungen geschaffen werden müssten, um den Schulweg für Kinder sicherer oder als Erfahrungsraum pädagogisiert auszugestalten. In eine ähnliche Richtung gehen Projekte, die den Schulweg als Spiel oder Erklärungsbeispiel nutzen wie Günther Lange (2008), Regina Dorothea Möller (2002), Petra Sauerborn (2002) und Siegbert Warwitz (2002). Diese Arbeiten schauen von einem pädagogischen Blickwinkel der Erwachsenen auf den Schulweg, der die Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure, also der Kinder, nur unzureichend einbezieht.

Eine Arbeit, die versucht hat, diesen Fokus zu setzen, stammt von Mélanie Surmont, die in einem Forschungsprojekt die Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure auf ihrem Schulweg rekonstruiert hat (2005).¹¹ Ihre Studie untersucht den Schulweg von fünf Männern und acht Frauen, die in den 1950er Jahren in dem belgischen Dorf Bellegem eine Jungenschule bzw. eine Mädchenschule besuchten. Als Ergebnisse ihrer Untersuchung, bei der sie den früheren Schulweg mit einigen ihrer ProbandInnen gemeinsam zurückgelegt hat, werden neun Punkte von Surmont genannt, die hier paraphrasiert genannt werden sollen (vgl. Surmont 2006, S. 76ff):

- 1) Es besteht ein Unterschied zwischen der Erfahrung der Interviewten zur Darstellung in Kinder- und Jugendbüchern, die sich mit dem Schulweg befassen.
- 2) Die Aktivitäten, die während des Schulweges unternommen wurden, haben eine große Bandbreite – besonders für die Jungen.
- 3) Die Umgebung hat Erinnerungen bei den Interviewten hervorgerufen. Vor allem bei den Jungen wurde klar, wie viele unterschiedliche Wege sie genutzt haben.
- 4) Die Kinder sind meist nicht allein gegangen.
- 5) Der Schulweg war saisonal, also von den Jahreszeiten, geprägt.
- 6) Die meisten Kinder sind zu Fuß gegangen.
- 7) Es gibt Unterschiede zwischen den Hin- und den Rückwegen. Diese sind aber nicht so eindeutig verschieden wie in der Kinder- und Jugendliteratur dargestellt.

¹¹ Die belgische Lizentiats- bzw. Diplomarbeit von 2005 ist leider nur auf Niederländisch veröffentlicht. Durch einen englischsprachigen Artikel sind Surmonts Ergebnisse aber zusammengefasst verfügbar: Surmont 2006.

8) Die Dauer des Weges war sehr unterschiedlich, je nachdem wie weit man von der Schule entfernt wohnte.

9) Verspätungen waren Ausnahmen.

Surmont hat den Schulweg damit zum ersten Mal aus der Perspektive der AkteurInnen beschrieben, ohne einen pädagogisierenden Blick. Ihre Ergebnisse müssen natürlich im jeweiligen historischen und kulturellen Kontext verstanden werden. Die belgische Studie ist damit aber ein sinnvoller Startpunkt, um eine Schulwegforschung einzufordern, die die Erfahrungen und die Erinnerungen derjenigen, die diesen Weg erlebt haben oder erleben, ernst zu nehmen. Die vorliegende Untersuchung sieht sich daher als Überprüfung und Weiterführung dieses Ansatzes im theoretischen wie im methodischen Bereich. Im Fazit dieser Arbeit werden die Ergebnisse von Surmont mit den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung noch einmal in Verbindung gesetzt.

1.2 Theoretische Einordnung

Ebenso wie eine Klärung des zentralen Begriffs ‚Schulweg‘ zu Beginn zweckmäßig erscheint, ist es erforderlich, die Studie in disziplinäre und theoretische Traditionen und Zusammenhänge zu stellen und die sich daraus ergebenden notwendigen Begriffe zu erläutern. Die vorliegende Untersuchung sieht sich in der Historischen Kindheits- und Jugendforschung und der Historischen Sozialisationsforschung verankert. Durch den forscherschen Zugang und das Datenmaterial ist es der Oral History zuzuordnen. Erinnerung und Raum spielen dabei sowohl für den methodischen Zugang als auch für den theoretischen und inhaltlichen Hintergrund eine Rolle, wenn man den Schulweg als Raum für Kinder- und Jugendkulturen verstehen und beschreiben will.

1.2.1 Historische Kindheits- und Jugendforschung

Die Kindheits- und Jugendforschung ist eine vergleichsweise junge Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Lebensphase der Kindheit und Jugend befasst (vgl. Bamler et al. 2010, S. 26; Krüger 2010).¹² Sie stellt die Akteure in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen; Kinder und Jugendliche werden als konstruktiv realitätsverarbeitende Subjekte wahrgenommen, die ihre Umwelt mitgestalten (vgl. Hurrelmann 1983; Andresen und Hurrelmann 2010, S. 45; Bamler et al. 2010, S. 32). Kindheit und ebenso auch Jugend wird dabei in ihrem historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext verortet (vgl. Rathmayr 2007; Berg 2010).¹³

Die Erziehungswissenschaftlerinnen Heike Deckert-Peaceman, Cornelia Dietrich und Ursula Stenger konstatieren, dass sich die Bedeutung von Kindheit zu unterschiedlichen Zeiten sowie in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften unterscheidet (vgl. Deckert-Peaceman et al. 2010, S. 8).

„In der Art und Weise, wie eine Gesellschaft ihre Kinder und die Lebensphase Kindheit bestimmt, wie sie Normen für Lernen und Entwicklung festlegt, wie sie das Generationenverhältnis ordnet,

¹² Zur Kindheitsforschung siehe u. a. Andresen und Diehm 2006, Heinzel 2002, Heinzel 2012a, Honig et al. 1996a, Honig 1999, Honig 2009c, Hülst 2012, Kirchhöfer 2000 und Kirchhöfer 2003.

¹³ Siehe auch Bamler et al. 2010, S. 12, 26 und Heinzel 2010, S. 17.

liegt immer auch eine Konstruktionsleistung. Diese Konstruktion zu re- und auch zu de-konstruieren ist ein wesentliches Anliegen der Kindheitsforschung.“ (Deckert-Peaceman et al. 2010, S. 8)

Kindheit wird demnach als soziales und kulturelles Konstrukt verstanden. Die Erforschung dieses Konstrukts für die Gegenwart und die Vergangenheit ist das Hauptthema der Kindheitsforschung. Diese Forschungsrichtung hat sich methodisch immer weiter entwickelt. So wird seit einiger Zeit nicht mehr nur *über*, sondern *mit* Kindern geforscht. Das heißt, dass Kinder im Forschungsprozess beispielsweise durch Interviews oder Gruppendiskussionen selbst zu Wort kommen.¹⁴ Durch teilnehmende Beobachtungen ist es zudem möglich, einen Blick in die Alltagswelt der heutigen Kinder zu werfen (vgl. Bamler et al. 2010, S. 35).

Diese Forschungszugänge beziehen sich vor allem auf die Untersuchung heutiger Kindheit(en). Für eine dezidiert *historische* Kindheits- und Jugendforschung, wie der vorliegenden, ergeben sich zusätzliche Besonderheiten. Die Kindheitsforscher Florian Eßer und Wolfgang Schröer beschreiben die Aufgabe und die Arbeit der *Historischen Kindheitsforschung* im gleichnamigen Themenschwerpunktheft der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2010) wie folgt:

„Die historische Kindheitsforschung untersucht entsprechend Diskurse, Zugänge oder Theorien, die unseren heutigen Überlegungen teilweise noch sehr nahe und gleichzeitig doch historisch sind, sie findet unter Umständen ein Problembewusstsein, das uns entgangen ist, obwohl wir uns von den Problemen noch nicht sehr weit entfernt haben.“ (Eßer und Schröer 2010, S. 252)

Historische Zugänge, so die beiden Autoren, seien dabei als Reflexionsebene besonders geeignet, um Themen der Pädagogik und der Kindheits- und Jugendforschung bearbeiten zu können (vgl. Eßer und Schröer 2010, S. 252). Die *Historische* Kindheits- und Jugendforschung ist demnach eine Teildisziplin der Kindheitsforschung, die den Fokus auf Kindheiten und Jugenden, den Umgang mit und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte betrachtet. Dabei muss der historische Kontext und die Gesellschaftsform ebenso beachtet werden wie Fragen nach Milieu und Geschlecht. Die Erziehungswissenschaftlerin Pia Schmid benennt als Aufgabe der Historischen Erziehungswissenschaft u. a., dass diese die Pluralität der Kindheiten und Jugenden zu rekonstruieren habe (vgl. Schmid 2006b, S. 168). Dabei ist zunächst zu definieren, was unter Kindheit und Jugend verstanden werden kann.

1.2.1.1 Kindheit

Wenn man sich mit Kindheit in früheren Zeiten befasst, kommt man nicht umhin, die zentralen Begriffe Kindheit und Jugend zu klären. Die Forschungsliteratur bietet dazu aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Perspektive viele Aussagen und Theorien.¹⁵ Die Erziehungswissenschaftlerin Pia Schmid konstatiert, dass in der

¹⁴ Zu den (methodischen) Problematiken, mit Kindern Interviews zu führen, siehe u. a. Heinzel 2012b und Hülst 2012.

¹⁵ Vgl. zur entwicklungspsychologischen Sicht z. B. Kroh 1958, Kroh 1964, Piaget und Goldmann 1983, Schenk-Danzinger 1988. Aus soziologischer Sicht sind u. a. interessant Heinzel 2002, Hengst und Zeiher 2005, Honig et al. 1996a. Zur neueren Kinder- bzw. Kindheitsforschung: Andresen und Diehm 2006, Berg 1991b, Bois-Reymond et al. 2001, Honig 1999, Honig 2009b, Kirchhöfer 2000 und Kirchhöfer 2003. Einen guten Überblick geben außerdem Krüger und Grunert 2002.

Kindheitsforschung mit zwei Perspektiven gearbeitet wird. Entweder es werden die äußeren Bedingungen des Aufwachsens oder die Kinder als Akteure, die den Prozess ihres Aufwachsens selbst (mit)gestalten, betrachtet (vgl. Schmid 2006c, S. 127).

In den einschlägigen Werken zu Kindheit und der Geschichte der Kindheit wird immer wieder darauf verwiesen, dass die Kindheit eine Erfindung der Moderne sei. Jean-Jacques Rousseau gilt mit seinem berühmten Werk *Emile oder Über die Erziehung* als ‚Erfinder‘ der Kindheit. In der Menschheitsgeschichte ist es lang nicht notwendig gewesen, dem Konstrukt, welches wir heute Kindheit nennen, einen Begriff zu geben. Kinder waren, sobald sie mithelfen konnten, kleine Erwachsene und wurden dementsprechend behandelt. Erst mit dem Verschwinden des ‚ganzen Hauses‘ und der Entwicklung des Bürgertums, wurde die Kindheit als eigene Lebensphase ‚entdeckt‘ (vgl. u. a. Rolff und Zimmermann 1995, S. 28).

Philipp Ariès legte in den 1970er Jahren seine *Geschichte der Kindheit* (1977) vor, die sich aus einer wissenschaftlichen Perspektive mit der Entwicklung und Veränderung der Phase ‚Kindheit‘ in den verschiedenen historischen Epochen beschäftigt. Er wird mit diesem Werk Begründer der modernen Kindheitsforschung. In seiner *Geschichte der Kindheit* blickt er auf das Phänomen Kindheit und arbeitet heraus, dass in verschiedenen Zeiten auch verschiedene Vorstellungen von Kindheit herrschten. Die Art und die Dauer von Kindheit differiert zu unterschiedlichen Zeiten und in den verschiedenen sozialen Schichten (vgl. Weber-Kellermann 1991, S. 129). Ingeborg Weber-Kellermann konstatiert, dass sich dieser Wandel der Kindheit durch Kinderkultur nach außen zeigt, „in Kleidung und Spiel, Arbeits- und Wohnweise, Schule und Erziehung“ (Weber-Kellermann 1991, S. 129).

Ariès beschreibt die Entwicklung, die die Kindheit im Laufe der Geschichte macht, als eine Verfallsgeschichte.¹⁶ Lloyd deMause (1985) hingegen interpretiert die Quellen, die zum Teil auch Ariès für seine Untersuchung benutzt hat, um eine Fortschrittsgeschichte der Kindheit zu schreiben.¹⁷ Neil Postman spricht später vom *Verschwinden der Kindheit* (2009). Kindheit wird damit in der Forschung zu einer Projektionsfläche und zu einer sozialen Konstruktion, darauf verweisen auch die Erziehungswissenschaftlerinnen Pia Schmid und Heidrun Diele, wenn sie sich mit den *Anfängen empirischer Kinderforschung* beschäftigen (Schmid 2000; Diele und Schmid 2007).

Der Erziehungswissenschaftler Gerold Scholz erklärt die Konstruktion von Kindheit in folgenden Worten: „Ich spreche über die Konstruktionen, die sich Erwachsene von Kindern machen“ (Scholz 2001, S. 17).¹⁸ Damit weist er auf die Richtung der Perspektive des Erwachsenen auf das Kind hin. Scholz beschreibt weiter, dass die Vorstellung, die wir als Erwachsene von dem Kind und damit von der Kindheit haben, „selbstbezogene Projektionen“ (Devereux 1984, S. 227) sind. Dadurch erklärt sich, dass Kinder sowohl als „Inkarnation des Liebenswürdigen und der Unschuld“ (Devereux 1984, S. 227) und gleichzeitig als *Monstrum* gesehen werden.¹⁹ Kinder bzw. Kindheit sind in diesem Verständnis eine Projektionsfläche. Neil Postman konstatiert: „[w]enn wir sagen, wie wir uns ein Kind (und

¹⁶ Vgl. dazu Rolff und Zimmermann 1995, S. 28.

¹⁷ Siehe zu Ariès und deMause auch Bühler-Niederberger 2011, S. 71ff.

¹⁸ Siehe auch Scholz 1994.

¹⁹ Vgl. dazu auch Bühler-Niederberger 2011, S. 76ff. Schmid arbeitet in ihrem Artikel zu Kindheitsbild und Kindererziehung in der Herrnhuter Brüdergemeinde des 18. Jahrhunderts die Konstruktion des Kindes als Bindeglied zu Jesus Christus heraus (Schmid 2006a).

was aus ihm werden soll) wünschen, dann sagen wir, was wir selbst sind“ (Postman 2009, S. 77). Auch hier kommt der Projektionscharakter zum Ausdruck, den die Kindheit augenscheinlich für uns darstellt.

Deutlich wird dies ebenfalls, wenn Autoren wie Ariès, deMause und Postman ähnliche Quellen benutzen und dennoch zu unterschiedlichen Interpretationen der Kindheit gelangen. Schon allein daran erkennt man sehr gut, dass die Analyse von Phänomenen wie Kindheit oder Jugend trotz gleicher Quellen sehr unterschiedlich ausfallen kann. Hier wird sichtbar, dass Quellen uns nicht einfach eine Wahrheit erzählen. Ganz im Gegenteil. Quellen müssen sehr genau betrachtet und einer Quellenkritik unterzogen werden. Denn es stellt sich immer die Frage nach der Autorenschaft und den Entstehungszusammenhängen von Quellen. Die Lebensumstände des Autors können bei der Entstehung einer Quelle ebenso relevant sein wie die Intention oder Wertung, die der Autor mit seiner Quelle festhalten wollte (vgl. Arnold 2002, S. 255ff; Glaser 2010). „Immer muss die Frage gestellt werden, in welcher Absicht die Niederschrift einer Quelle begonnen und welche Motive den Verfasser bei der Ausführung geleitet haben“ (Henning 2012, S. 140). Schon die Entstehung einer Quelle ist also alles andere als objektiv, genauso wenig wie der Inhalt einer Quelle wirklich objektiv sein kann. Vielmehr ist jede Quelle durch den Autor und die Umstände aus einer subjektiven Sicht entstanden.

Für den aktuellen Stand der Begrifflichkeit ‚Kindheit‘ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung lohnt es sich, einen Blick in die einschlägigen Lexika zu werfen. Im Beltz-Lexikon der Pädagogik, schreibt Bernhard Rathmayr unter dem Lemma Kindheit beispielsweise, dass das in früheren Forschungen konstatierte Bild des Kindes als ein „Gegenüber des Erwachsenen“ (Rathmayr 2007, S. 398) in der aktuellen Debatte als ein gesellschaftliches Konstrukt erkannt wird. Dieses sei in den jeweiligen Epochen unterschiedlich ausgestaltet. Rathmayr führt weiter aus, dass sich Kindheitskonstrukte in vier Kategorien einteilen lassen:

- „(1) K. als Unterwerfung und Gehorsamspflicht,
- (2) als Erziehungskindheit,
- (3) als das gegenwärtige in der Kindheitsforschung dominierende Konzept von Kindern als sozial kompetenten Akteuren, das
- (4) einen grundlegenden Wandel des Kind-Erwachsenen-Verhältnisses unterstellt und anzeigt“ (Rathmayr 2007, S. 398)

Im Historischen Wörterbuch der Pädagogik nennt Christa Berg fünf verschiedene Thematiken bzw. Projektionen:

- „Projekte (1),
- Utopien (2),
- Mythen (3),
- die in ihrer abgehobenen Unwägbarenheiten als Forschungsstand (4) quasi ‚geerdet‘ werden.
- Eigene Kindheit bleibt dabei nur als Erinnerung (5) lebendig und steht in Gefahr, als anachronistisch gewordener Maßstab einer neuen Kindergeneration übergestülpt zu werden.“ (Berg 2010, S. 497)

Berg setzt die genannten Themen/Projektionen im Weiteren in einen historischen Kontext, wenn sie diesen Themen bestimmte Epochen zuordnet, ohne dabei eine der Projektionen mit einer einzelnen Epoche gleichzusetzen und eine vermeintliche Entwicklung der Kind-

heitskonstruktion darzustellen. Vielmehr beschreibt sie, dass einige Themen, wie beispielsweise die Mythologisierung, durch Jahrhunderte aktuell bleiben (vgl. Berg 2010, S. 506).²⁰

Die Konstruktion von Kindheit wird sowohl von Rathmayr als auch von Berg als gesellschaftlich und epochenbedingt beschrieben. Das Konstrukt Kindheit entsteht demnach nicht einfach so, sondern ist geprägt von seiner Zeit und seiner Gesellschaft. Je nachdem, welche Themen, wie sie beispielsweise Berg nennt, von einer Gesellschaft in einer bestimmten Epoche wichtig sind, danach richtet sich auch das Bild bzw. die Konstruktion von Kindern und Kindheit. Diese enthalten die epochenbezogenen, gesellschaftlichen und soziokulturellen Zuschreibungen, sowie die Erwartungen, die sich daraus an die Kinder richten (vgl. Bamler et al. 2010, S. 12). Die Erziehungswissenschaftlerinnen Vera Bamler, Jillian Werner und Cornelia Wustmann konstatieren daher, „dass sich alle elementarpädagogischen Diskurse und Auseinandersetzungen im Bereich der Kindheitsforschung, deren Konzepte, Ansätze und Methoden immer aus dieser Verwobenheit speisen“ (Bamler et al. 2010, S. 12). Unterschiedliche Themen und Fragestellungen in der Kindheitsforschung ergeben sich demnach durch einen „erweiterten Blick auf Kindsein und Kindheiten“ (Bamler et al. 2010, S. 12). Anschließend daran, ist für die vorliegende Arbeit festzuhalten, dass die Vorstellung von Kindern und Kindheit in den 1970er Jahren jeweils in der DDR und der BRD durch das gesellschaftliche System geprägt war. Wie man mit Kindern umgegangen ist, was ihnen zugetraut wurde, was ihnen verboten war, daraus lässt sich das jeweilige Bild von Kindheit rekonstruieren.

Unabhängig davon, welches Bild man sich von Kindheit macht bzw. welche Konstruktion man vornimmt: Kindheit existiert allein dadurch, dass wir sie als solche bezeichnen. Mit der Etablierung der bürgerlichen Kleinfamilie bzw. der Kernfamilie entsteht erstmals ein geschützter Raum für das neue Phänomen Kindheit – das Kinderzimmer. Dieses Zimmer ermöglicht es dem Kind, sich zum einen aus der Erwachsenenwelt zurückzuziehen und trotzdem im elterlichen Haus zu bleiben (vgl. Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 41). Diese Verhäuslichung von Kindheit, die Jürgen Zinnecker in seinen Arbeiten wiederholt beschreibt, nimmt immer mehr zu (vgl. Zinnecker 2001; Zinnecker 2008b). Kinderleben verlagere sich, so Zinnecker, immer stärker in die Innenräume. Die ‚Straßenkindheit‘ weicht immer mehr dem Phänomen der ‚verhäuslichten Kindheit‘ (vgl. auch Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 40).²¹

Die Soziologin und Kindheitsforscherin Helga Zeiher beschreibt ein verwandtes Phänomen moderner Kindheit: die Verinselung der Kindheit bzw. das Modell der verinselten Lebenswelten (vgl. Zeiher 2009; Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 41). Demnach haben Kinder mehrere Inseln, auf denen Aktivitäten stattfinden. Die Wege zu diesen Aktivitäten, sei es nun der Weg zur Schule oder zum Sportverein (und zurück), werden von den Kindern allerdings nicht selbst beschritten, vielmehr dient das elterliche Fahrzeug als Transportmittel zwischen den Inseln.²²

In der neueren Kindheitsforschung, das ist im Kapitel 1.2.1 *Historische Kindheits- und Jugendforschung* deutlich geworden, wird Kindheit verstärkt aus dem Blickwinkel der Akteure und Akteurinnen betrachtet: den Kindern selbst (vgl. Bamler et al. 2010, S. 12).

²⁰ Siehe zur Mythologie von Kindheit Lenzen 1985.

²¹ Siehe auch Behnken und Du Bois-Reymond 1991 und Behnken et al. 1989.

²² Auf die Verhäuslichung und Verinselung von Kindheit wird im Kapitel 1.2.4 Raum nochmals Bezug genommen.

Sie werden als ‚produktiv realitätsverarbeitende Subjekte‘ angesehen, deren Perspektive Aufschluss über Kindheit und den Wandel von Kindheit geben kann (vgl. Hurrelmann 1983; Hurrelmann und Bründel 2003, S. 39ff; Bamler et al. 2010, S. 7, 35; Berg 1991a).

1.2.1.2 Jugend

Nachdem im letzten Teilkapitel das Verständnis der aktuellen Forschung zum Thema Kindheit dargestellt wurde, soll nun auch Jugend näher betrachtet werden. In den letzten Jahren schließt die Kindheitsforschung immer stärker die Jugendforschung ein. Jugendliche werden dabei ebenfalls als ‚produktiv realitätsverarbeitende Subjekte‘ wahrgenommen (vgl. Bamler et al. 2010, S. 32). Vom Begriff Jugend lassen sich einige Parallelen zum Begriff Kindheit ziehen, unabhängig davon, was mit den Ausdrücken gesagt wird. Auch hier ist ein soziales Konstrukt beschrieben, das von der Gesellschaft ‚erfunden‘ wird. Für die ErziehungswissenschaftlerInnen Jutta Ecarius, Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs und Katharina Walgenbach ist Jugend ein Begriff, der alltagssprachlich verwendet wird. Es handele sich um eine Lebensphase, die sich von Kindheit und Erwachsensein unterscheide (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 13f). Die Lebensphasen differieren, so Ecarius, durch bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften, die in der jeweiligen Phase starke Ausprägung finden, in den anderen aber nicht (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 13). Daher ist Jugend für Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach „stets kategorial gestaltet und innerhalb eines Aussagen- bzw. Handlungssystems eingebunden“ (Ecarius et al. 2011, S. 13).

Als eine in der Jugendsoziologie unbestrittene Definition gilt nach dem Sozialhistoriker Michael Mitterauer die von August Hollinghead:

„Soziologisch gesehen ist die Jugend die Periode im Leben eines Menschen, in welcher die Gesellschaft, in der er lebt, ihn [...] nicht mehr als Kind ansieht, ihm aber den vollen Status, die Rollen und Funktionen des Erwachsenen noch nicht zuerkennt. Hinsichtlich des Verhaltens ist sie definiert durch Rollen, die der junge Mensch kraft seines Status in der Gesellschaft spielen soll und darf, zu spielen genötigt oder verhindert ist. Sie ist nicht durch einen besonderen Zeitpunkt bestimmt, etwa die körperliche Pubertät, sondern nach Form, Inhalt, Dauer und Abschnitt im Lebenslauf von verschiedenen Kulturen und Gesellschaften verschieden eingegrenzt.“ (Hollinghead zit. nach Mitterauer 1992, S. 25)

Ähnlich wie bei Kindheit wird hier die Jugend als eine Abgrenzungsphase vom Erwachsensein beschrieben. Dazu kommt die Unterscheidung vom Phänomen Kindheit. Der soziale Status spielt eine zentrale Rolle, denn es sind nicht die biologischen bzw. körperlichen Veränderungen, die als Unterscheidungsmerkmale zwischen Kindheit und Jugend ausschlaggebend sind. Vielmehr findet die Differenzierung anhand von Rollenzuschreibungen statt. Dabei kann wie oben für Kindheit ebenso für die Jugend von der *Erfindung des Jugendlichen* gesprochen werden (Roth 1983). Der Erziehungswissenschaftler Lutz Roth konstatiert in seinem Werk, dass Jugendliche ebenfalls eine Projektionsfläche der Erwachsenen sind, wie Kinder bzw. Kindheit auch (vgl. Roth 1983, S. 16). Ebenso wie Kindheit musste auch die Jugend ‚entdeckt‘ werden und stellt sich demnach als ein soziales Konstrukt dar (vgl. Brake und Lindner 1981, S. 173). Zunächst reicht den historischen Gesellschaften die Einteilung in die drei Lebensphasen Kindheit, Erwachsensein und Alter (vgl. Völker 2008, S. 9). Erst im Laufe der Zeit findet eine Ausdifferenzierung statt.

Nach Dieter Baacke, auf den sich auch in der aktuellen Jugendforschung immer wieder bezogen wird, ist Jugend nicht eindeutig definiert. Sowohl zeitlich als auch entwicklungspsychologisch ist Jugend – ebenso wie Kindheit – nicht eindeutig festlegbar (vgl. Baacke

1972, S. 17). Zwar weist Baacke darauf hin, dass Jugend zumindest juristisch klar definiert sei (14. bis 18. Lebensjahr), doch seine Aussage bezieht sich nur auf die Bundesrepublik. In den USA wird beispielsweise erst mit Vollendung des 21. Lebensjahres eine Bürgerin/ein Bürger voll rechtsfähig. Dieser Vergleich zeigt deutlich, dass auch die juristische Einteilung eine Zuschreibung ist. Mathias Völker weist in seiner Untersuchung zu Jugendkulturen darauf hin, dass diese juristische Einteilung dem Phänomen Jugend nicht gerecht wird, da man sie als eine Eigenschaft verstehen kann. Demnach kann jeder jugendlich sein, unabhängig vom biologischen Alter. Eine „exakte Altersspanne“ (Völker 2008, S. 13f) ist für Völker daher nur schwer begründbar.

Zu diesem Themenkomplex wirft Wilfried Ferchhoff in seiner Arbeit zentrale Fragen auf, inwieweit sich die Phase der Pubertät weiter ausdifferenzieren lasse und ob dies überhaupt Sinn mache (vgl. Ferchhoff 2007, S. 90)²³. Durch die ‚Verschulung‘ und damit einhergehenden längeren Ausbildungszeiten verlängert sich die Jugendzeit, und der Begriff Jugend ist in stetigem Wandel (vgl. Völker 2008, S. 13f). Man könnte diskutieren, so Ferchhoff, ob z. B. die 30- bis 35-Jährigen heute nicht sogenannte postadoleszente Jugendliche seien (vgl. Ferchhoff 2007, S. 90).

Das Alter ist in der Debatte darum, was Jugend ist, daher kein sinnvoller Bezugspunkt. Baacke benennt einen zentralen Aspekt, durch den Jugend für ihn gekennzeichnet ist:

„aufgrund einer mangelhaften Rollendefinition für den Jugendlichen: weder Kind (im elternabhängigen Status) noch Erwachsener (mit gesetzlich garantierten und praktisch möglichen Selbstverfügungen), befindet er [der Jugendliche, I. C.] sich [...] in einer interlinking-sphere mit eingeschränkten Rechten und Mitwirkungsmöglichkeiten.“ (Baacke 1987, S. 116)²⁴

Während schon die Aufteilung in Kinder und Erwachsene Schwierigkeiten mit sich bringt, ist sie dennoch recht klar mit Rollenzuschreibungen und Erwartungen behaftet. Jugend hingegen befindet sich zwischen diesen beiden Lebensphasen und in dieser ‚Zwischenzeit‘ sind die Erwartungen und Regeln nicht mehr so deutlich benennbar. Stärker als Kindheit und Erwachsenenheit ist die Jugend als dynamische, transformatorische Phase anzusehen. Jugend ist zudem nach dem Erziehungswissenschaftler Jörg Hagedorn „eine prekäre Lebensphase, und dies in verschiedener Weise: einerseits verlassen Jugendliche gerade den Schonraum der Kindheit, andererseits fehlen ihnen noch die Privilegien der Erwachsenenwelt“ (Hagedorn 2008, S. 9). Auch hier wird dieser Zwischenraum durch seine unklare (soziale) Ausgestaltung beschrieben. Jugend ist demnach immer etwas ‚nicht mehr‘ und etwas anderes ‚noch nicht‘. Aus dieser von allen Seiten als defizitär benannten Situation heraus entsteht daher bei vielen Jugendlichen (zu Recht) eine Art Rebellion gegen die Erwachsenenwelt, die ihnen bestimmte Rechte, die sie vorher als Kinder hatten, nicht mehr und die Freiheiten der Erwachsenen noch nicht zugestehen.²⁵ Dieser Punkt wird in

²³ Zitiert auch in Völker 2008, S. 13f. Ähnlich Sander und Vollbrecht 2000, S. 7.

²⁴ Ähnlich Hitzler und Niederbacher 2010, S. 9 und Völker 2008, S. 13f.

²⁵ „However, the topos ‚youth = opposition‘ is as old as the term youth itself and it is just as correct as it is false. [...] The cultural realm was the only sphere where these endeavors faced relatively little risks. Consequently, within this context, the quest for ‚Anderssein‘ (the state of being different) – as is well known, ‚to make a difference‘ became one of rock cultures‘ main principle – reverberated loud and clear“ (Wicke 2007, S. 114).

der vorliegenden Arbeit immer wieder zur Sprache kommen und ist ein zentrales Element von Jugendlichen und Jugendkulturen.²⁶

Dabei verbringen Jugendliche ihre Freizeit zumeist mit ihren Freunden, den Gleichaltrigen, in der Forschung auch Peers oder Peergroup genannt (vgl. Ferchhoff 2012; Krappmann und Oswald 1995, S. 43).²⁷ In der Gruppe finden dabei Aushandlungsprozesse statt, die die Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft regeln (vgl. Riegel und Geisen 2010, S. 7). Die Peergroup ist zudem der Ort der Identitätsbildung, in dem verschiedene Rollen ausprobiert werden können (vgl. Baacke 1972, S. 21f, 179f). Baacke spricht davon, dass Peergroups „Erfahrungs- und Sozialisationsagenturen“ (Baacke 1987, S. 12f) seien. Er benennt in seiner Forschung für die 1980er Jahre fünf Hauptgruppen, in die er in Anlehnung an Ferchhoff Jugendliche einteilt, die zum Teil Jugendkulturen bzw. Jugendszenen entsprechen:

- „1. die sich sozial eher zurückhaltenden Jugendlichen (Szenen: Religion, Okkultismus, New Age etc.);
2. Gruppen, die sich mit der Entfaltung und Kultivierung alternativer Lebensformen beschäftigen (Schwerpunkt heute: ökologische Fragen);
3. hedonistische Jugendliche, die sich anti-ideologisch und cool verhalten;
4. die neuen Freizeitkulturen mit Schwerpunkten auf aggressiven Auseinandersetzungen (Rocker, Fußballfans etc.);
5. ‚normale‘ familienorientierte Jugendliche, die auch nach Ferchhoffs Urteil die größte Zahl unter den Jugendlichen ausmachen.“ (Baacke 1987, S. 38)

Aufschlussreich ist dabei die fünfte Gruppe, die Baacke als ‚normale‘ Jugendliche bezeichnet. Diese Gruppe stelle die größte dar und könne als ‚Mainstream‘ verstanden werden (vgl. Farin und Meyer-Guckel 2001, S. 7).

Beachtenswert sind die von Baacke vorgelegten Überlegungen zu ost- und westdeutschen Jugendlichen im Vergleich. Er geht im Anschluss an den Soziologen Edgar Lange (1991) davon aus, dass in bestimmten Milieus bestimmte Jugendkulturen zu finden sind, die er auf das Bildungsniveau des Elternhauses zurückführt. Lange hat in seinen Forschungen vier Orientierungsmuster für Jugendliche herausgearbeitet (vgl. Lange 1991, S. 109ff; Baacke 2007, S. 43):

- 1) Sozialpolitische Orientierung
- 2) Kleinbürgerliche Orientierung
- 3) Karrierebezogene Orientierung
- 4) Hedonistische Orientierung

Die Zugehörigkeit zu diesen Gruppen verbindet sich mit verschiedenen Einflussfaktoren: Bildung (inklusive sozialer Herkunft), Alter und Geschlecht (vgl. Lange 1991, S. 109ff; Baacke 2007, S. 43). Aus diesen Orientierungen leitet Lange drei Milieus ab:

- 1) Sozialpolitisch engagiertes, postmaterialistisches Milieu
- 2) ‚Kleinbürgerlich-pflichtbetontes‘, materialistisches Milieu
- 3) Hedonistisches Milieu

²⁶ Zu Jugendkulturen siehe neben den im Text genannten u. a. Albert 2009, Baacke 1985b, Baacke 2007, Brake und Lindner 1981, Clarke et al. 1981, Cohen et al. 1986, Halbeisen 2010, Hartwig 1980, Hitzler und Niederbacher 2010, Lauenburg 2008, Lindner 1985, Lucke 2006, Pfaff et al. 2010, Schildt und Siegfried 2007, Siegfried 2006, Willis 1981, Zinnecker 1987 und Zinnecker 2007.

²⁷ Zum Thema Schulkultur und Peergroups siehe u. a. Kramer 2002.

Er beschreibt die Unterschiede in Werthaltung, Lebensstil und Bildungshöhe sowie die Verteilung in der Gesamtjugend (vgl. Lange 1991, S. 109ff; Baacke 2007, S. 43f). Baacke konstatiert zu dem Thema, dass es bezüglich der ostdeutschen Jugendlichen nicht möglich ist, ähnliche Milieus zu konstruieren:

„Im Osten korrelieren vielmehr Postmaterialismus und Materialismus ebenso positiv miteinander wie die Selbstverwirklichungswerte und die Pflicht- und Akzeptanzwerte. Das schulische Bildungsniveau der Jugendlichen im Osten besitzt keinen differenzierenden Einfluß auf ihre Werthaltungen und Lebensstile, und auch die soziale Herkunft (Bildungsniveau der Eltern) spielt keine Rolle. E. Lange erklärt diesen Befund (S. 114) damit, daß das vertikal gegliederte Schulsystem in den westlichen Bundesländern entsprechend stark differierende Milieus zu konstruieren erlaubt, während die Einheitsschule im Osten dies nicht tut.“ (Baacke 2007, S. 44f)

Vielmehr wird der Unterschied stärker zwischen den Geschlechtern deutlich, Lange spricht von „Mädchen-typischen“ und „Jungen-typischen“ Milieus (Lange 1991, S. 114; Baacke 2007, S. 43f).²⁸ Es stellt sich die Frage, ob es überhaupt eine gesamtdeutsche Kinder- und Jugendkultur gibt. Waren die beiden deutschen Staaten so unterschiedlich in ihrer sozialen und politischen Zusammensetzung, dass die langen gemeinsamen Traditionen vor 1949 keine Auswirkungen mehr auf die einzelnen Systeme hatten? Diese Frage kann an dieser Stelle nicht so einfach beantwortet werden, sondern bedarf weiterer vergleichender Forschungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kindheit und Jugend als soziale Konstrukte zu verstehen sind, die aus der Gesellschaft heraus entwickelt wurden, um die Zeit vor dem Erwachsensein zu strukturieren. Dabei hat sich durch die Verlängerung der Ausbildungszeiten und Entwicklungen in der Moderne diese Zeitspanne soweit ausdifferenziert und ausgedehnt, dass nun nicht mehr nur von Kindheit, sondern darin enthalten ebenso von Jugend gesprochen wird (vgl. bspw. Hurrelmann und Quenzel 2007, S. 110f).

Die Definition der Begriffe Kindheit und Jugend sowie ihre Eingrenzung im Forschungskontext ist schwierig. Eine Möglichkeit für die vorliegende Arbeit wäre es gewesen, die heutigen Regelungen als Bezugspunkt zu verwenden, da alle interviewten Personen in der heutigen Bundesrepublik leben. Damit stecken die juristischen Regelungen nur denselben rechtlichen Rahmen für alle ab. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass das damit einhergehende Verständnis von Kindheit und Jugend vergleichbar ist. So definiert das Jugendschutzgesetz sowie das Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfegesetz) das Kind als bis 14 Jahre und den Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahre alt. Die UN-Kinderrechtskonvention (1992) hingegen spricht vom Kind als „Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat“ (S. 11) und macht gar keine Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen. Wer noch keine 18 Jahre alt ist, wird automatisch unter den Schutz der Kinderrechte gestellt.²⁹

Eine zweite Möglichkeit, den Statuswechsel von Kindheit zu Jugend festzustellen, besteht darin, die jeweils zeitgenössischen rechtlichen Regelungen zugrunde zu legen, um zu beschreiben, was unter Kindheit und was unter Jugend fällt. In der vorliegenden Untersuchung galten für die beiden deutschen Staaten unterschiedliche Regelungen bspw. zur

²⁸ Aufschlussreich sind auch die nach der Wende entstandenen Jugendstudien, die sich mit den unterschiedlichen Orientierungen in den neuen und den alten Bundesländern befassen: beispielsweise Basic 1992, Förster 1993 und Gille 2008.

²⁹ Noch weiter geht die Shell-Jugendstudie, die Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren befragt (Albert et al. 2010).

Volljährigkeit oder auch zum Besitz eines Personalausweises. Während in der DDR mit 14 Jahren der Personalausweis ausgegeben und mit 18 Jahren die Volljährigkeit festgestellt wurde, konnten sich Jugendliche in der BRD erst mit 16 Jahre mit einem Personalausweis ausweisen. Die Volljährigkeit wurde dort erst 1975 von bis dahin 21 Jahren auf 18 Jahre herabgesetzt.

Beide Möglichkeiten der Eingrenzung sind rechtlicher Natur. Der Wechsel zwischen Kindheit und Jugend wird dabei mit einer Altersgrenze markiert, die willkürlich gesetzt ist und Schwankungen unterliegt. Der individuelle Statuswechsel ist als fließend zu betrachten und kann differieren. Dabei sind Schulwege von Kindern in den vorliegenden Interviews vor allem geprägt durch Erinnerungen an Spiele mit Freunden. Auch das „Kleinsein“, das bspw. durch die Beschreibung des übergroßen Schulranzens beschrieben wird, ist Thema des Schulweges als Kind.³⁰ Schulwege von Jugendlichen sind hingegen stark durch jugendkulturelle Merkmale geprägt. Der Schulranzen wird durch moderne Taschen wie den Hirtenbeutel ersetzt und Schulwege werden nunmehr häufiger allein bspw. mit dem Moped zurückgelegt. Spiele auf dem Schulweg werden ersetzt durch das Rauchen und Gespräche über Musik.³¹

1.2.1.3 Generationale Ordnung

Wenn man von Kindheit und Jugend spricht, dann redet man zugleich vom Erwachsensein als der gegenüberstehenden Lebensphase. Es stellt sich daher die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer Generation. In der Forschung ist die generationale Ordnung als eine zentrale Struktur identifiziert worden, wenn es um das Verstehen von Kindheit und Jugend geht.³² Die Grundlagen des Konzepts der generationalen Ordnung stammen von dem Soziologen Karl Mannheim. In seinem 1928 publizierten Aufsatz über *Das Problem der Generationen* unterscheidet Mannheim zwischen Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit (vgl. auch Hengst 2009, S. 57).

In eine Generationslagerung werden demnach alle Menschen gefasst, die in demselben geschichtlichen und sozialen Zusammenhang leben, also einem Geburtsjahrgang und damit einer Generation angehören (vgl. Mannheim 1928, S. 15; Hengst 2009, S. 57). In der vorliegenden Untersuchung gehören die Interviewten einer Generationslagerung an, da sie allesamt im Jahr 1961, zu Zeiten des Kalten Krieges, in dem einen oder dem anderen deutschen Staat geboren wurden und dort aufgewachsen sind.³³

Der Generationszusammenhang beschreibt nach Mannheim nun in dieser Generationslagerung jeweils eine Gruppe von Menschen, die „identische Ereignisse auf ähnliche Weise verarbeiten und deuten“ (Hengst 2009, S. 57; vgl. Mannheim 1928, S. 26). Für die vorliegende Studie kann daher angenommen werden, dass es jeweils einen Generationszusammenhang in der DDR und einen Generationszusammenhang in der Bundesrepublik zur gleichen Zeit gegeben hat. Dafür sprechen Untersuchungen wie Helmut Schelskys bekannte soziologische Arbeit *Die skeptische Generation* (1960) oder die gemeinsame Veröffentlichung des Sozialwissenschaftlers Thomas Ahbe und des Historikers Rainer Gries

³⁰ Siehe dazu Kapitel 3.1.1 *Schulschwänzen und Hausaufgaben* in dieser Arbeit.

³¹ Siehe dazu Kapitel 3.3 *Prägende Elemente der Jugendkulturen* in dieser Arbeit.

³² Siehe u. a. Alanen 2005 und Kelle 2005.

³³ Zu den Interviewpartnern der vorliegenden Untersuchung siehe Kapitel 2.1 *Anlage der Untersuchung* und Kapitel 2.2 *Probandengewinnung* in dieser Arbeit.

Geschichte der Generationen in der DDR und in Ostdeutschland (2007). In beiden Arbeiten wird versucht, eine Typologisierung einer oder mehrerer Generationen zu erstellen, die nach Mannheims Verständnis als Generationszusammenhang verstanden werden können.

Innerhalb eines Generationszusammenhangs kann es wiederum zu Gruppierungen kommen, die Mannheim als Generationseinheit bezeichnet (vgl. Mannheim 1928, S. 26f). Der Sozial- und Kulturwissenschaftler Heinz Hengst formuliert es wie folgt:

„Wenn annähernd gleiche Generationslagerung und weitgehend identischer Generationszusammenhang in eine übereinstimmende Interpretation gesellschaftlicher Erscheinungen münden, um bestimmte weltanschauliche oder politische Sichtweisen zu entwickeln, dann bilden diese Menschen eine Generationseinheit.“ (Hengst 2009, S. 57)

Eine bestimmte Jugendkultur in der DDR etwa oder beispielsweise die 68er-Bewegung in der BRD sind als Generationseinheiten zu verstehen. In einer Gesellschaft leben unterschiedliche Altersklassen zusammen, die nach dem eben dargestellten Gedanken Mannheims als Generationen bezeichnet werden können.

Die generationale Ordnung umfasst nach der Erziehungswissenschaftlerin Friederike Heinzel eine „machtbezogene Relation von Älteren und Jüngeren, aber auch Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen“ (Heinzel 2012b, S. 25). Der Soziologe Dirk Hülst spricht von „Kindheit als Teil der generationalen Ordnung, als Gegenpol zu Erwachsensein“ (Hülst 2012, S. 54). Vera Bamler, Jillian Werner und Cornelia Wustmann fassen den Aspekt der generationalen Ordnung für die Kindheitsforschung wie folgt zusammen:

„Im Rahmen der Kindheitsforschung wird sich mit Kindheiten in unterschiedlichen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten auseinandergesetzt. Kindheit wird als ‚Konstrukt innerhalb der generationalen Ordnung‘ gefasst, das sich in Verbindung mit Faktoren wie Alter, Geschlecht, sozialer und kultureller Herkunft, Gesundheit etc. je unterschiedlich gestaltet.“ (Bamler et al. 2010, S. 23)³⁴

Zwischen den Generationen kann es zu einem *generation gap* kommen, zu einem *Konflikt der Generationen*, wie Margaret Mead (1971) es nennt. Sie konstatiert, dass die „Kinder von heute [...] in einer Welt aufgewachsen [sind], die die Älteren nicht gekannt haben“ (Mead 1971, S. 96) und beschreibt damit eine Glaubenskrisen, „in der die Erwachsenen den Jugendlichen nicht mehr als Ratgeber und Lehrer dienen können“ (Postman 2009, S. 106). Diese ‚Glaubenskrisen‘ ist dabei aber nur eine Erscheinung. Durch die machtbezogene Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite und Erwachsenen auf der anderen, entstehen nicht nur Unterscheidungen, sondern auch Bestimmungs- und Auslegungshoheiten. Gerade die schon oben dargestellte Zwischenzeit der Jugend, die durch ihren Nicht-mehr-und-noch-nicht-Status prekär erscheint, wird von vielen von ihr Betroffenen, also den Jugendlichen, genutzt, um sich den von den Erwachsenen aufgestellten Regeln zu widersetzen bzw. die Grenzen auszutesten. Kinder- bzw. Jugendwelt tritt in Konflikt mit der Erwachsenenwelt. Aber schon vor der Jugendzeit versuchen Kinder beispielsweise, sich ihre Umwelt anzueignen und widersetzen sich häufig den von den

³⁴ Zum Thema Generation und generationale Ordnung siehe neben den im Text genannten auch Alanen 2005, Büchner 1996, Ecarius 2008, Ecarius 2009, Eisenstadt 1966, Heinzel 2011 und Kelle 2005.

Erwachsenen aufgestellten Regelungen oder Zuschreibungen; zum Beispiel der Funktionszuschreibung bestimmter öffentlicher Räume, wie der Straße, die von Erwachsenen als Verbindungsnetz geschaffen und verstanden wird, von Kindern aber als (Abenteuer-) Spielplatz genutzt wird.³⁵

1.2.1.4 Kultur

Wir haben gesehen, dass Kindheit und Jugend als Lebensphasen, besonders aber als (soziale) Konstrukte verstanden werden können. Im Titel der vorliegenden Studie wird der Begriff ‚Kinder- und Jugendkulturen‘ verwendet. Der erste Teil dieser Komposition wurde hinreichend erläutert. Aber auch ‚Kultur‘ lässt sich keineswegs einfach verwenden. Der Kulturbegriff beschreibt in der Wissenschaft viele unterschiedliche Phänomene. Man kann fast schon sagen, der Begriff wird inflationär benutzt. Häufig wird der Kulturbegriff in Forschungsarbeiten verwendet, ohne zu definieren, was darunter verstanden werden soll. Dabei gibt es einige definitorische Aspekte, in denen man sich in der Forschungsgemeinschaft einig zu sein scheint.

Wirft man einen Blick in Matthias Junge *Kultursoziologie* (2009), so findet man im Kapitel *Hinführung* nach der Annäherung an den Kulturbegriff vier Abgrenzungen: Kultur und Natur, Kultur und Gesellschaft, Kultur und Zivilisation sowie Kultur und Individuum. Zunächst wird der Begriff Kultur in drei Weisen definiert:

- 1) Kultur als Artefakte
- 2) Differenz zwischen Hochkultur und Alltagskultur
- 3) Kultur als Lebensweise

Kultur und Natur bilden demnach einen Gegensatz, wobei Junge darauf hinweist, dass das eine nicht ohne das andere existiere, sie demnach in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Junge 2009, S. 15f). In diesem Verständnis von Kultur handelt es sich um kulturelle Prozesse, die die Natur dekonstruieren (vgl. Junge 2009, S. 16). Kultur und Gesellschaft können nach Junge nicht einfach gegenübergestellt werden, er schlägt daher vor, von Formen kultureller Vergemeinschaftung bzw. Vergesellschaftung zu sprechen (vgl. Junge 2009, S. 17). Der hier zugrunde liegende Kulturbegriff beinhaltet kulturelle Symboliken und kulturellen Zeichengebrauch. Kultur und Zivilisation sind eine klassische Gegenüberstellung, die unter Kultur eine eigene Leistung bzw. ein eigenes Wesen eines Staates oder einer Nation versteht. Zivilisation ist in diesem Zusammenhang als Zivilisiertheit, als Manieren bzw. zivilisiertes Verhalten zu deuten. Das Gegensatzpaar Kultur und Individuum führt wiederum zu einer dialektischen Einheit, in der das eine nicht ohne das andere gedacht werden kann (vgl. Junge 2009, S. 19). Das Individuum versteht Junge als kulturelle Erfindung, die von einem starken gesellschaftlichen Wandel geprägt ist. Als Konklusion schlägt Junge vor, vom Plural Kulturen als Gegenbegriff zur Kultur zu sprechen, da offensichtlich die angebrachten Begriffe nicht als Gegensatz zum Kulturbegriff genutzt werden können bzw. diese Gegenüberstellungen den Begriff Kultur nicht erhellen oder besser erklären. Der Plural Kulturen hingegen beinhaltet die Diversität der Kulturen und ist daher nach Junge als Gegenbegriff nützlich.

„Von Kultur kann erst gesprochen werden, wenn es in der Erfahrung eine Differenz zwischen Vorher und Nachher, also einen Unterschied zwischen zwei Ausprägungen des Kulturellen gibt.

³⁵ Siehe zu dieser Thematik ausführlicher Kapitel 1.2.4 *Raum* in dieser Arbeit.

Das heißt, der Begriff Kultur in der Einzahl erfasst im Prinzip den Gesamtprozess eines Übergangs zwischen der Kultur der früheren und der Kultur der späteren Zeit. Wir benötigen den Begriff der Kultur im Singular als klassifizierenden Oberbegriff, um ein begriffliches Dach für die faktische Vielfalt von Kulturen zu haben und deren Strukturähnlichkeit benennen zu können.“ (Junge 2009, S. 21)

Der Begriff Kultur ist demnach ein Oberbegriff, um darunter die einzelnen Kulturen fassen und unterteilen zu können. Nach der Erziehungswissenschaftlerin Rita Casale „bezeichnet Kultur nicht mehr unmittelbar das Medium der Zivilisation oder der subjektiven Bildung einer bestimmten sozialen Schicht“ (Casale 2009, S. 520), sondern wird definiert „als eine bestimmte Form von Erfahrung [...], als etwas Alltägliches [...]. Sie wird als soziales Handeln verstanden und umfasst neben der Hochkultur die Alltagshandlungen und die sogenannte Popkultur“ (Casale 2009, S. 522). Damit weist Casale darauf hin, dass der ‚alte‘ Begriff der Kultur negiert wird und in der Wissenschaft mittlerweile neu verstanden wird. Kultur ist demnach ein sehr breit gefasster Begriff, der neben der ethnographischen Sicht, in der man eine andere, eine fremde Kultur untersuchen will, auch Phänomene wie Popkultur untersuchen kann. Casale drückt es so aus, dass unter Kultur zum einen soziales Handeln verstanden wird, welches die Hochkultur ebenso umfasst wie Alltagshandlungen. Zum anderen kann darunter die sogenannte Popkultur verstanden werden, woran eine starke Verbindung zum Phänomen der Jugendkulturen/Subkulturen sichtbar wird (vgl. Casale 2009, S. 522). Aufgrund der unklaren Zuschreibung und als Abgrenzung zum Begriff Kultur wurde bereits dazu übergegangen, von Jugendszenen zu sprechen (vgl. Sander und Vollbrecht 1998; Baacke 1987).

Casale beschreibt die neuen kulturwissenschaftlichen Zugänge wie folgt:

„Theoretischer Ausgangspunkt dieser kulturwissenschaftlichen Zugänge ist eine ‚Pragmatik des Alltags‘, der zufolge Kultur als Synonym für den Ausdruck ‚Gebrauch‘ bzw. ‚kollektiver Gebrauch‘ zu benutzen sei.“ (Casale 2009, S. 520)

Hier wird deutlich, dass in den sogenannten neuen kulturwissenschaftlichen Ansätzen der Alltag im Zentrum steht, genauer gesagt geht es um die alltägliche Handlungspraxis. Kultur ist hier stark mit ethnographischen Zugängen verbunden. Casale macht in ihrer Erklärung der neueren kulturwissenschaftlichen Ansätze aber ebenso klar, dass man sich nicht nur die Individuen anschaut, sondern verstärkt die Gruppe und ihr Zusammenspiel in den Fokus nimmt.

Der Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik beschreibt den Kulturbegriff in den neuen Kulturwissenschaften wie folgt:

„Der in den neuen Kulturwissenschaften zugrunde gelegte Begriff der Kultur soll sich dabei nicht in der herkömmlichen Fassung als ‚kollektives Sinnsystem, als symbolischer Code oder lesbarer Text‘ erschöpfen, sondern den lebenspraktischen, den performativen Vollzug dieser Sinnsysteme mit einbeziehen.“ (Brumlik 2006, S. 62)

Kultur ist demnach ein sozialer Lebensraum, den sich Kinder und Jugendliche zum Teil selbst schaffen (vgl. Sander und Vollbrecht 1998, S. 198). Dies ist ein Verständnis des Begriffs Kultur, der für die spätere Definition und Beschreibung von Kinder- und Jugendkulturen grundlegend sein wird.

1.2.2 Historische Sozialisationsforschung

Ein zentraler theoretischer Begriff in der vorliegenden Arbeit ist der der Sozialisation. Darunter versteht man den Prozess, „mit dem sich die Integration des Individuums in die Gesellschaft beschreiben lässt“ (Ecarius et al. 2011, S. 9).³⁶ Beim Sozialisationsbegriff geht es immer um die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Die Erziehungswissenschaftlerin Sonja Häder spricht daher von einer „Vergesellschaftung“ (Häder 1998, S. 15) des Menschen als Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft. Für Kinder und Jugendliche konstatiert sie, dass diese sich ihre Umwelt aktiv aneignen und sich „eigene Handlungsräume und Erfahrungswelten“ (Häder 1998, S. 15) schaffen. Die Umwelt spielt für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ebenfalls eine wichtige Rolle.³⁷ Der Geograf Olaf Schnur, der sich in seinen Arbeiten viel mit Stadtsoziologie beschäftigt, konstatiert, dass Kinder durch ihre nähere Umgebung wie beispielsweise die Nachbarn soziale Normen lernen. Das Wohnquartier stellt damit einen öffentlichen Raum der Gemeinschaft dar, der sich gerade für Kinder als Schutz, aber auch als Bereich der Überwachung konstituiert (vgl. Schnur 2011, S. 456). Der Sozialwissenschaftler Rainer Kilb betrachtet Städte für Kinder und Jugendliche als „sozialisationsrelevante Fantasie-, Erfahrungs- und Orientierungskategorien, denen spezifische Funktionen bei der Ausprägung des eigenen Lebensentwurfs zukommen“ (Kilb 2011, S. 613). Sozialisation findet demnach im sozialen Raum statt und ist als wechselseitig zu verstehen. Dies kommt in der Frage der Raumaneignung, die in der vorliegenden Arbeit ebenfalls thematisiert wird, immer wieder zum Vorschein.³⁸

Sozialisationsforschung sollte der Eigenaktivität von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen, denn Sozialisation beschreibt eben nicht eine passive Lebensphase (vgl. Häder 1998, S. 15). Bei diesem Verständnis des Sozialisationsbegriffs geht es immer auch darum, dass Einzelpersonen die ‚Spielregeln‘ ihrer Gesellschaft erlernen. Dies ist aber nicht als ‚Trichterlernen‘ oder einseitiger Bildungsprozess zu verstehen. Vielmehr findet ein produktives und kreatives Aneignen durch das Individuum statt, was wiederum auf die Gesellschaft zurückwirken kann. Sozialisation ist daher immer gesellschaftsabhängig und geschichtlich gedacht. Eine dezidiert *historische* Sozialisationsforschung fragt daher „nach den individuellen und kollektiven Bedingungen des Aufwachsens, nach der lebensgeschichtlichen Bedeutung solcher Sozialisationserfahrungen und nach ihrer Umsetzung in Verhaltensdispositionen, Wahrnehmungsformen und Einstellungen“ (Gestrinch 1999, S. 9).

Der Bildungsforscherin Christa Berg ist für eine historische Sozialisationsforschung wichtig, dass diese die Perspektive des Individuums in den Blick nimmt (vgl. Berg 1991a; Gestrinch 1999, S. 9). Der Erziehungswissenschaftler Ulrich Herrmann beschreibt in seinem

³⁶ Zu Sozialisation siehe auch Behnken und Mikota 2009, Bilden und Dausien 2006, Breitenbach 2007, Budde und Willems 2009, Bundeszentrale für politische Bildung 2012, Ecarius et al. 2008, Ecarius et al. 2011, Geulen und Veith 2004, Herrmann 1991, Honig et al. 1996b, Hurrelmann et al. 2008, Kreutz 1974 und Rolff und Zimmermann 1985.

³⁷ Siehe dazu ausführlicher auch Kapitel 1.2.4 *Raum* in dieser Arbeit, wo es um das Konzept der sozialökologischen Zonen geht (vgl. Baacke 1999, S. 133).

³⁸ Siehe dazu Kapitel 1.2.4 *Raum* und 3.5 *Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen* in der vorliegenden Arbeit.

Artikel im *Neuen Handbuch Sozialisationsforschung* (1991) die Perspektiven und Aufgaben, denen sich die Historische Sozialisationsforschung widmet.³⁹ Herrmann formuliert die verschiedenen Funktionen des Forschungsgebiets: Zum einen benennt er das Spannungsfeld zwischen kollektiver und individueller Entwicklung, zum anderen gehe es darum, die „Erlebnis- und Handlungsstrukturen zu beschreiben und zu analysieren“ (Herrmann 1991, S. 237f). Die Historische Sozialisationsforschung greift dabei auf Theorien des sozialen Wandels zurück und stellt dabei immer wieder die Frage, wie man die historischen Selbstdeutungen kritisch analysieren kann (vgl. Herrmann 1991, S. 237f). Dabei geht es immer auch um die Überprüfung geschichtlicher Überlieferungen, „ob die Bedeutung der an diesen Vorgängen beteiligten Personen und Institutionen, ob die unterstellte Langzeitwirkung von Sozialisationserfahrungen in Kindheit und Jugend denn tatsächlich so groß oder so geartet ist, wie angenommen oder unterstellt wird“ (Herrmann 1991, S. 237f).⁴⁰

1.2.3 Oral History und Erinnerung

Das vorliegende Projekt orientiert sich an den Erinnerungen von Personen an ihren Schulweg und versucht, auf Grundlage von Interviews, die in die Oral History eingeordnet werden können, Kinder- und Jugendkulturen zu rekonstruieren. Die grundlegende Frage, die sowohl an biografisch orientierte als auch an Oral History angelehnte Forschungen gestellt wird, ist diejenige, „ob eine erinnerte Geschichte nicht lediglich ‚aktuelle Rekonstruktion‘ ist, die nichts über die Vergangenheit sagt, sondern bloß etwas über heutige Deutungsmuster, Orientierungen und Lebensauffassungen“ (Vorländer 1990a, S. 21). In der Tat muss man zugestehen, dass Interviews mit Erwachsenen über ihre Kindheit und Jugend sicher nicht Auskunft darüber geben, ‚wie es wirklich war‘. Keine ernsthafte in diesem Bereich angesiedelte Untersuchung würde dies für sich beanspruchen. Vielmehr ist es gerade der „Prozeß des Vergegenwärtigens, Reproduzierens und Formulierens von Erinnerung“ und das Zur-Kennntnis-Nehmen der „Tricks“, deren das Gedächtnis fähig ist: zu verdrängen, umzuschichten, zu selektieren und zu exkulpieren“ (Vorländer 1990a, S. 19, 23), was diese Art der Interviews und diese Forschungsperspektive so besonders und aufschlussreich macht. Nach dem Historiker Lothar Steinbach geht es dabei um „erinnerte Geschichte“ (Steinbach 1988, S. 541), um den „Akt der Vergegenwärtigung“ (Vorländer 1990a, S. 16), der eben andere Erinnerungen hervorbringt, als schriftliche Quellen es tun.⁴¹ Nun sind in den eben genannten Zitaten zwei ähnliche Begriffe aufgetaucht, die miteinander zu tun haben und die es zu klären gilt: Gedächtnis und Erinnerung. Als Gedächtnis wird „die Fähigkeit, Erlebtes und Gelerntes zu behalten, aber auch zu vergessen“ (Assmann 2002, S. 97) verstanden. Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann spricht daher vom Gedächtnis als Speicher und verweist auf Mnemotechniken (vgl. Assmann 1999, S. 27ff).⁴² Erinnerung hingegen ist ein Prozess, um die im Gedächtnis abgelegten Inhalte abzurufen (vgl. Assmann 2002, S. 97).⁴³ Nach den Kulturwissenschaftlern Aleida und Jan

³⁹ Bemerkenswert ist, dass in der 7., vollständig überarbeiteten Neuauflage des Handbuchs von 2008 ein Beitrag zur Historischen Sozialisationsforschung nicht mehr auftaucht.

⁴⁰ Zur Historischen Sozialisationsforschung siehe auch Ecarius 2010a.

⁴¹ Ähnlich auch Hagemann 1990, S. 33. Gabriele Rosenthal spricht in ihrer Arbeit von der Differenz bzw. dem Spannungsfeld zwischen ‚erlebter‘ und ‚erzählter‘ Lebensgeschichte (Rosenthal 1995).

⁴² Siehe auch Assmann und Harth 1991.

⁴³ Siehe auch Heinritz 2001, Köhler 2001, Schulze 2001 und Seidenfaden 1995.

Assmann ist das Gedächtnis Ursprung und Fundament der Kultur (vgl. Assmann und Assmann 1983, S. 267):

„Die Kultur verdankt sich dem Gedächtnis als der Fähigkeit, durch Erinnern des Bedeutsamen und Vergessen des Kontingenten und Inkonsistenten jenseits des wechselnden Alltags eine Sinnwelt aufzubauen, die dem einzelnen und der Gemeinschaft durch Besinnung zugänglich ist.“ (Assmann und Assmann 1983, S. 267)

Kultur ist demnach davon geprägt, dass die Individuen erinnern und vergessen, und dadurch innerhalb der Kultur ein Gedächtnis gebildet wird.⁴⁴ In der Forschung wird in diesem Zusammenhang häufig auf den Soziologen Maurice Halbwachs rekurriert, der von einem kollektiven Gedächtnis gesprochen hat (Halbwachs 1991). Nach Halbwachs haben Menschen neben den individuellen Erinnerungen ein kollektives Gedächtnis. Dies stellt für ihn die Grundlage für Gesellschaft dar. Der Mensch ist nach Halbwachs ein soziales Wesen, das immer Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft ist (vgl. Halbwachs 1991, S. 15).

„Das bedeutet, daß wir in Wirklichkeit niemals allein sind. Es ist nicht notwendig, daß andere Menschen anwesend sind, die sich materiell von uns unterscheiden: denn wir tragen stets eine Anzahl unverwechselbarer Personen mit und in uns.“ (Halbwachs 1991, S. 2)

Kollektive Gedächtnisse sind demnach Denk- und Erfahrungsströme, die sich in Gruppen bilden. Das kollektive Gedächtnis ist dabei die Sicht von innen auf die Gruppe. Da es versucht, ein Bild der Gruppe über längere Zeiträume hinweg herzustellen, blendet es Veränderungen aus. Anders als die Geschichte, die Differenzen als Prozess reorganisiert (vgl. Jordan 2002, S. 98).

Während das Gedächtnis Gruppen im Sinne eines kollektiven Gedächtnisses zur Verfügung steht, ist die Erinnerung eine individuelle Angelegenheit. Erst die Masse dieser individuellen Erinnerungen schafft ein kollektives Gedächtnis (vgl. Assmann 2007, S. 25; Halbwachs 1991, S. 31). Dem Verfahren des Speicherns (Gedächtnis) steht nach Assmann der Prozess der Erinnerung gegenüber (vgl. Assmann 1999, S. 29). Die Erinnerung ist dabei immer rekonstruktiv, d. h. sie blickt immer vom Jetzt, von der Gegenwart, in die Vergangenheit. Wie oben schon angesprochen verändert sich die Erinnerung, es kommt zu „einer Verschiebung, Verformung, Entstellung, Umwertung, Erneuerung des Erinnerten“ (Assmann 1999, S. 29). Für einen Forschungsprozess heißt dies, dass man durch Erhebungsmethoden wie Oral History oder biografische Interviews, die die Interviewten nach ihrer Erinnerung befragen, keine objektiven Daten erhält, sondern persönliche, d. h. subjektive Erfahrungen (vgl. Assmann 1999, S. 29). Gerade dies ist die Stärke dieser Forschungsansätze, wenn sie nach dem Alltag und der Geschichte ‚von unten‘ fragen.

Ursprünglich in den USA entstanden, wird Oral History seit mehr als 30 Jahren auch in Deutschland und anderen Ländern genutzt, um mithilfe von Interviews „denjenigen eine Stimme [zu] verleihen [...], die ansonsten von der Geschichtswissenschaft nicht gehört werden“ (Plato 2002, S. 232).⁴⁵ Wie der Name schon sagt, geht es bei der Oral History darum, mündlich überlieferte Geschichte ins Zentrum der Untersuchung zu stellen (vgl. Plato 2002, S. 231). Dabei ist dieser Forschungszugang nicht (mehr) allein der Geschichtswissenschaft vorbehalten, sondern wird von vielen Disziplinen genutzt (vgl. Vorländer

⁴⁴ Siehe auch Tanner 2002.

⁴⁵ Zu Oral History siehe auch Chamberlain und Thompson 1998, Charlton et al. 2006, Du Bois-Reymond 2001, Niethammer 1980, Niethammer 1983 und Perks und Thomson 2006.

1990a, S. 25). Obwohl es keine feste Definition und Vorgabe gibt, was mit Oral History untersucht werden kann, darf und sollte, ist es bei einem Blick auf die vorhandenen Forschungen augenscheinlich, dass sich verstärkt mit ‚Geschichte von unten‘ und ‚Alltagsgeschichte‘ beschäftigt wird (vgl. Schaffner 1988, S. 345).⁴⁶ Der Historiker Martin Schaffner spricht davon, dass mit Oral History „Dimensionen von Zeitgeschichte erschlossen werden, die mit schriftlichen Quellen nicht erfaßt werden können“ (Schaffner 1988, S. 345). Herwart Vorländer, ebenfalls Historiker, beschreibt die Besonderheit der Oral History dabei als einen „Perspektivwechsel, weg vom Primat des Politischen und hin zu einer Geschichte, die für ihre Analyse von Gesellschaftsstrukturen auch Mentalitäten und Bewußtsein der die Gesellschaft konstituierenden Gruppen und einzelnen als unverzichtbare Größe wahrnimmt“ (Vorländer 1990a, S. 10). Die Perspektive der Erforschten, die häufig als Betroffene Zeitzeugen sind, wird mit diesem Forschungszugang mit eingeholt, ja sogar ins Zentrum der Forschung gesetzt (vgl. Vorländer 1990a, S. 10, 12). Es wird nicht „über die Köpfe der Subjekte hinweg“ geforscht, sondern „deren Perspektive in diese Erforschung“ (Vorländer 1990a, S. 10) einbezogen. Vorländer spricht von der „Rekonstruktion der ‚Innenseite‘“ (Vorländer 1990a, S. 14) und meint dabei die „Erfahrung von Subjektivität und Lebensgeschichte“ (Schaffner 1988, S. 345). Geschichte, so Vorländer, werde nicht nur gestaltet, sondern erlebt, erfahren und erlitten (vgl. Vorländer 1990a, S. 8). Die Oral History versucht demnach, der ‚großen‘ Geschichte ‚von oben‘ eine Geschichte ‚von unten‘ gegenüberzustellen, die sich auf die subjektive Wahrnehmung der Befragten stützt. Dabei ist es wichtig, die Aussagen, die über eine Oral History generiert wurden, nicht als einzige Wahrheit hinzunehmen, sondern diese (wie im Übrigen alle anderen Quellen auch) quellenkritisch einzuordnen (vgl. Plato 2002, S. 231). Wie allen historischen Quellen kann auch der Oral History vorgeworfen werden, sie sei „zufällig, einseitig, subjektiv“ (Vorländer 1990a, S. 15). Hinzu kommt bei Oral-History-Interviews, dass diese durch die „biographische Struktur [...] vorstrukturiert“ sind (Vorländer 1990a, S. 15). Wie alle Befragungen hat auch die Oral History zu reflektieren, dass sich die Antworten unter Umständen an Normen und Erwartungen orientieren (vgl. Vorländer 1990a, S. 15f). Zudem muss beachtet werden, dass „nur Erinnertes [...] erfragbar“ ist (Vorländer 1990a, S. 20) und man es daher im Forschungsprozess mit Quellen zu tun hat, „die auf Erinnerungen eines trügerischen Gedächtnisses“ (Plato 2002, S. 232) beruhen können. Für einen ‚sauberen‘ methodischen Zugang ist eine „kritische Einschätzung des Gedächtnisses“ (Vorländer 1990a, S. 22) unerlässlich.⁴⁷ Diese Prämisse liegt der vorliegenden Studie zugrunde und floss immer in die Interpretationen als Reflexion des Forschungsprozesses mit ein.

1.2.4 Raum

Durch die Frage danach, was der Schulweg für ein Ort ist, steht der Raum im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. In der theoretischen Betrachtung des Raumes, die gerade seit dem *spatial turn* Mitte der 1980er Jahre in vielen Forschungsdisziplinen (wieder) verstärkt

⁴⁶ Ähnlich Stöckle 1990, S. 156, Vorländer 1990a, S. 8, 12 und Vorländer 1990b. Zur Schwierigkeit des Alltagsbegriffes siehe Vorländer 1990a, S. 8, der sich auf Norbert Elias stützt (Elias 1978). Außerdem in diesem Zusammenhang interessant ist Schwendter 1996.

⁴⁷ Zur *Biographieforschung in der Historischen Pädagogik* siehe u. a. Glaser und Schmid 2006.

aufkommt, wird zunächst die Unterscheidung zwischen absolutem und relativem Raum beschrieben.⁴⁸

Den Raum als einen ‚Container‘ zu verstehen, einen ‚Behälterraum‘, der, egal ob in ihm etwas vorhanden ist oder nicht, aus sich selbst heraus existiert, das ist die Vorstellung eines absoluten Raums (vgl. Löw 2001, S. 24). Durch die Erkenntnisse der Relativitätstheorie wird diese Vorstellung negiert. Raum (und Zeit) werden als relativ betrachtet. Die Soziologin Martina Löw spricht in ihrer Arbeit davon, dass Raum und Körperwelt verwoben sind (vgl. Löw 2001, S. 34). Der Raum ist demnach eben kein Behälter, sondern „die Beziehungsstruktur zwischen Körpern“ (Löw 2001, S. 34), die in ständiger Bewegung sind. Außerdem betrachtet sie den Raum als abhängig von der Position bzw. vom Bezugssystem der Beobachter (vgl. Löw 2001, S. 34). Diese Definition des Raumes bedeutet ferner, dass sich der Raum aufgrund der Beziehungsstruktur von Menschen in ihm konstituiert (vgl. Löw 2001, S. 154). Da Räume in enger Verbindung mit Beziehungen und Erfahrungen stehen, kann davon gesprochen werden, Räume zu erleben (vgl. Becker et al. 1997, S. 9f).

Der Mensch nimmt Raum unterschiedlich wahr, abhängig von den Erfahrungen, die er macht, mit wem er zusammen ist und welche Emotionen (dadurch) empfunden werden. Raum ist als Sozialraum zu verstehen, der aus den Handlungszusammenhängen entsteht. Dabei verweist der Begriff des Sozialraums neben den genutzten sozialen Handlungen auf ungenutzte Handlungsmöglichkeiten und beinhaltet daher ‚Möglichkeitsräume‘ (vgl. Deinert 2009b, S. 17).⁴⁹ Der ‚soziale Raum‘, wie er von Pierre Bourdieu konzipiert wurde, „ist nichts, was irgendwie als Struktur auf der Erdoberfläche zu finden wäre“, sondern es geht „um die soziale Welt, um die Gesellschaft“ (Lippuner 2011, S. 130). Raum kann daher in der sozialen Praxis als städtischer Raum angeeignet oder bewohnt werden und dadurch zu einem ‚markierten‘ Raum werden (vgl. Lippuner 2011, S. 135). Man kann demnach von einem sozialen Raum oder Sozialraum sprechen (vgl. Werlen 2011, S. 152; Kilb 2011, S. 615). Raum ist „als etwas Dynamisches“ zu verstehen, „das von den Bedeutungszuschreibungen des Einzelnen abhängig ist und in den sozialen Interaktionen und Handlungen zu allererst entsteht“ (Grunert und Deinert 2010, S. 150).

Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke hat bereits in den 1980er Jahren das Modell der sozialökologischen Zonen entwickelt, um die Raumaneignung von Kindern und Jugendlichen darzustellen. Auf dieses Modell wird heute noch in Kindheits- und Jugendforschungen rekurriert, weil es bildlich sehr schön die Erweiterung des Umfeldes von Kindern und Jugendlichen beschreibt (vgl. Baacke 1999, S. 112ff).

⁴⁸ Einen guten Überblick über den Paradigmenwechsel des *spatial turn* gibt die Geografin Julia Lossau im *Handbuch Stadtsoziologie* (2011). Siehe auch Döring und Thielmann 2009 und Schroer 2012.

⁴⁹ Ausführlich stellt das *Handbuch Stadtsoziologie* die verschiedenen theoretischen Zugänge zum Raum dar. Von Max Weber (Kemper 2011) über Emile Durkheim (Schroer und Wilde 2011) und Georg Simmel (Junge 2011) wird auch die Chicago School (Henning 2011) angesprochen, genauso wie die Überlegungen von Pierre Bourdieu (Lippuner 2011), Anthony Giddens (Werlen 2011) und Henri Lefebvre (Kipfer et al. 2011).

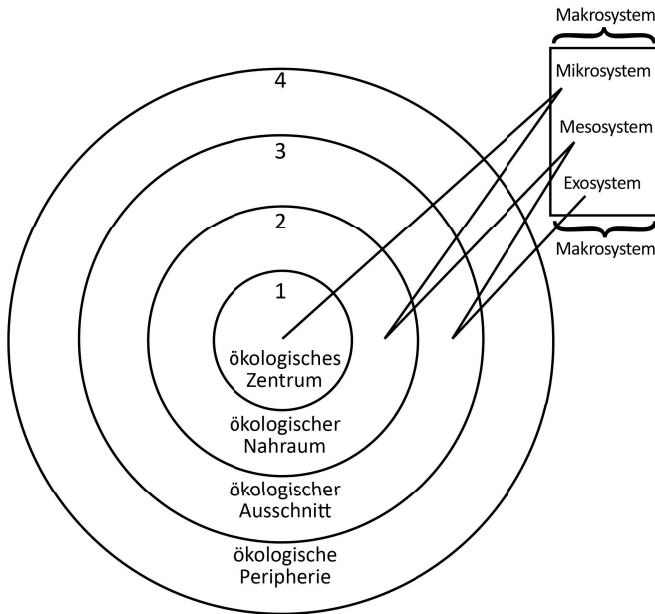


Abb. 1: Baackes Konzept der sozialökologischen Zonen, Quelle: angelehnt an Baacke 1999, S. 113

Baacke unterscheidet vier Zonen. 1) Das ‚ökologische Zentrum‘ beinhaltet vor allem die Familie. 2) Der ‚ökologische Nahraum‘ beschreibt die Wohnumgebung, in der erste soziale Kontakte außerhalb des ‚ökologischen Zentrums‘ stattfinden. Als 3) ‚ökologische Abschnitte‘ können die Schule, Jugendzentren, Sportplätze u. ä. gezählt werden, in denen bestimmten Funktionen bzw. Rollen nachgegangen wird. Als 4) ‚ökologische Peripherie‘ beschreibt Baacke nicht-routinisiertes Handeln beispielsweise in Urlaubsaufenthalten (vgl. Grunert und Deinert 2010, S. 149).⁵⁰

In dem Konzept der sozialökologischen Zonen wird davon ausgegangen, dass gerade die ökologischen Abschnitte ‚Inseln‘ sind, die von den Kindern und Jugendlichen aufgesucht werden. Kinder und Jugendliche würden sich demnach von Erlebnisinsel zu Erlebnisinsel bewegen (vgl. Baacke 1999, S. 133; Grunert und Deinert 2010, S. 149). Dass der Weg dazwischen hingegen nur eine „Wüste unbetretbaren Landes“ (Grunert und Deinert 2010, S. 149) ist, dem widerspricht die vorliegende Arbeit. Gerade dieser Zwischenraum, der auch transitorisch sein kann, ist für die Kinder, die diese Wege selbst gehen (oder fahren) ein Erlebnisraum. Kindern, die von ihren Eltern von Insel zu Insel gebracht bzw. gefahren

⁵⁰ Auf Baackes Konzept der sozialökologischen Zonen wird im Kapitel 3.5.1 „*Ich hab in meinem ganzen Leben nie wieder ne Straße gesehn wo’s soviele Kinder gab*“ in dieser Arbeit an entsprechender Stelle nochmals eingegangen.

werden, fehlt dieser Zwischenraum.⁵¹ Dass Kindheit im Laufe der Zeit in der Moderne immer stärker zu dieser verinselten Kindheit wird, wie die Soziologin Helga Zeiher es in ihren Arbeiten dargestellt hat, ist nicht zu leugnen (s. u.). Für die Menschen aus dem vorliegenden Sample, die in den 1970er Jahren ihre Kindheit und Jugend verbrachten, ist diese verinselte Kindheit aber nicht in diesem Maße festzustellen. Vielmehr haben sie – im Übrigen in beiden deutschen Staaten – starke Erinnerungen an eine Kindheit und Jugend draußen ohne Interventionen der Erwachsenen. Demnach kann die vorliegende Untersuchung als Folie für einen Vergleich zu heutiger Kindheit und Jugend herangezogen werden.

Nach Jürgen Zinnecker hat durch die Urbanisierung und Industrialisierung eine Veränderung der Kindheit stattgefunden, die er als Verhäuslichung bezeichnet. Kindheit wird demnach zum einen in geschützte Räume hinein verlagert und damit zum anderen aus der natürlichen Umwelt herausgenommen (vgl. Zinnecker 2001, S. 27). Man kann zudem von einer „Verlagerung des Kinderlebens in die Innenräume“ (Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 40) sprechen. Zeiher hat eine weitere Veränderung der Kindheit beschrieben, die sie als Verinselung bezeichnet. Demnach sind viele Tätigkeiten von Kindern an Institutionen und damit an feste Orte außerhalb des Elternhauses und der Schule gebunden.

„Alle Orte, die ein Kind im Laufe des Tages und der Woche aufsucht, liegen als mehr oder weniger voneinander entfernte Inseln in der Stadtlandschaft verstreut. An die Orte spezialisierter Einrichtungen gebunden, sind die Aktivitäten des Kindes also räumlich segregiert, und oft bedeutet das, auch die sozialen Beziehungen sind ‚verinselt‘.“ (Zeiher 2009, S. 117)

Man kann sich die Lebenswelt der Kinder demnach als Inseln vorstellen, zu denen die Kinder (meist von den Eltern) gebracht werden, um dort einer Tätigkeit nachzugehen. Der Weg zu den jeweiligen Inseln wird dabei meist nicht selbst zurückgelegt und dieser Transitraum daher eher pragmatisch und funktional ausgestaltet. Die Beschreibung des Wandels der Kindheit in eine zunehmend verhäuslichte (Jürgen Zinnecker) und verinselte (Helga Zeiher) Kindheit, wurde in der Kindheitsforschung breit rezipiert.⁵² „Beiden Entwicklungen ist gemeinsam, daß das [...] relativ freie und unkontrollierte Draußen-Spiel immer weniger das dominierende Freizeitverhalten der Kinder kennzeichnet“ (Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 39f). Die ErziehungswissenschaftlerInnen Maria Fölling-Albers und Arnulf Hopf zeigen in ihrer Arbeit die Nachteile dieser Verinselungen in der Kindheit auf. Neben der schon erwähnten Einschränkung des freien Spiels draußen benennen sie die stärkere Kontrolle und die Abhängigkeit von Erwachsenen. Sie konstatieren aber ebenso den Vorteil, dass Kinder nicht mehr an den Wohnort und die dortigen Möglichkeiten gebunden sind. Durch die Mobilität der Kinder bzw. ihrer Eltern können Kinder mehr und andere Förder- und Entwicklungsangebote wahrnehmen, als dies in ihrem Wohnumfeld meist möglich sein wird (vgl. Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 42).

Sowohl Baackes Darstellung der ökologischen Zonen als auch Zeihers Inseln beinhalten eine Vorstellung vom Raum, der durch die Handlungen und Interaktionen an einem Ort entsteht. Der Sozialwissenschaftler Rainer Kilb spricht davon, dass sich diese Rauman eignung im Lebensverlauf verändert. Während die Rauman eignung in der Kindheit in Form

⁵¹ Eltern, die ihre Kinder morgens beispielsweise bis zum Schultor bringen, sind häufig sogenannte ‚Helikopter-Eltern‘, die ihre Zöglinge selbst im Erwachsenenalter kaum aus den Augen lassen. Wie Helikopter kreisen sie über ihren Kindern, um im Notfall einzugreifen, wenn sich eine Schwierigkeit anbahnt (vgl. Kutter 2011).

⁵² Siehe u. a. Fölling-Albers 1995 und Zeiher 2009.

von konzentrischen Kreisen oder Inseln stattfindet, bildet sich in der Jugend und im Erwachsenenalter ein immer stärker ausdifferenziertes Netz, welches sich im Alter wieder verkleinert (vgl. Kilb 2011, S. 615). Der Sozialwissenschaftler Ulrich Deinert benennt Aspekte, die seiner Meinung nach bei einer Rauman eignung zu finden sind:

- „– eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
- Erweiterung des Handlungsraumes (neue Möglichkeiten in neuen Räumen)
- Veränderung der vorgegebenen Situation und Arrangements
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinne einer ‚Unmittelbarkeitsüber-schreitung‘ und ‚Bedeutungsverallgemeinerung‘.“ (Deinet 2009b, S. 21)

Der öffentliche Raum ist dabei ein Ort, der gerade von Jugendlichen gern und häufig eine Aneignung erfährt, wie in der vorliegenden Arbeit noch zu sehen sein wird.⁵³ Der Geograf Olaf Schnur spricht davon, dass Bedeutungen „im gelebten Raum ‚der Repräsentation‘ erzeugt“ werden, „was im Quartierskontext z. B. die Rauman eignung bestimmter sozialer Gruppen durch Graffiti, durch spezifische Nutzung des öffentlichen Raums (Treffpunkte) etc. sein könnten“ (Schnur 2011, S. 460).

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass Jungen und Mädchen sich Räume unterschiedlich aneignen (vgl. Deinert 2009b, S. 22f; Löw 2001, S. 253). Jungen verhalten sich demnach in öffentlichen Räumen expansiver und sind dadurch präsenter (vgl. Grunert und Deinert 2010, S. 151). Dabei ist auffallend, dass bei der Planung von Anlagen für Kinder, wie beispielsweise Spielplätze, Geschlecht selten in die Überlegungen mit einbezogen wurde (vgl. Fölling-Albers und Hopf 1995, S. 44f).

Die Straße und der Stadtteil bzw. das Quartier spielt für Kinder und Jugendliche eine besondere Rolle, da hier öffentlicher Raum auf die eigene Art und Weise genutzt wird, die häufig der eigentlichen Funktion widerspricht (ähnlich Baacke 1985a, S. 158). Daher wird häufig von einer Besetzung des Raumes von Kindern und Jugendlichen gesprochen (vgl. Schnur 2011, S. 461). Die Erziehungswissenschaftlerinnen Cathleen Grunert und Aline Deinert konstatieren zudem:

- „Kinder und Jugendliche sind bislang noch eher selten in den Blickpunkt sozialwissenschaftlicher Forschung geraten. Erst in den letzten Jahren zeichnet sich ein gestiegenes Interesse am Raumverhalten der Jugendlichen ab, das sich jedoch häufig aus einer Defizitperspektive speist und in einen eher sozialpädagogisch orientierten Diskurs eingebettet ist.“ (Grunert und Deinert 2010, S. 147)

Rauman eignung von Kindern und Jugendlichen wird demnach als Problem aufgefasst und nicht als kreativer und produktiver Umgang mit der Umwelt und als ein Ausprobieren. Der Sozialwissenschaftler Ulrich Deinert bemerkt, dass Jugendliche heute in öffentlichen Räumen unbeaufsichtigte Freizeit verteidigten, die ihnen sonst nicht gewährt sei (vgl. Deinert 2009a, S. 7). Die Straße ist gerade für Kinder und Jugendliche ein zentraler öffentlicher Raum. Der Jugendforscher Jürgen Zinnecker beschreibt die Straße als einen Ort, der in

⁵³ Siehe v. a. Kapitel 3.5 *Rauman eignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen* in dieser Arbeit.

zwei Perspektiven dargestellt werden kann. Zum einen gilt die Straße als „außerpädagogisches, ja gegenpädagogisches Milieu“ (Zinnecker 2001, S. 48). In diesem Blickwinkel ist die Straße eine Gefährdung für die Kinder. In einer zweiten Perspektive kann die Straße als Lernfeld oder Erfahrungsraum wahrgenommen werden (vgl. Zinnecker 2001, S. 49; Koch 1998). Zinnecker weist aber darauf hin, solange „Schule und Familie als die zentralen Lern- und Erziehungsräume begriffen werden, fällt der Straße die Rolle eines untergeordneten Lernortes zu“ (Zinnecker 2001, S. 52).⁵⁴ Dabei kommt der Straße nach Zinnecker eine besondere pädagogische Bedeutung zu, er weist aber darauf hin, dass dieser Raum nicht pädagogisiert werden kann (vgl. Zinnecker 2001, S. 53). Der Stadtforscher Alexander Flohé und der Soziologe Reinhold Knopp benennen die Ambivalenz der Straße:

„Außerhalb der elterlichen Wohnung, der Schule und verhäuslichter Freizeitangebote ist dieses Draußen auch ein Ort der Nicht-Kontrolle, des Abenteuers, der Begegnung mit anderen, aber auch der Unsicherheit und Angst.“ (Flohé und Knopp 2009, S. 29)

Die Straße wird demnach mehrdeutig wahrgenommen. Sie birgt Gefahren, beinhaltet aber gleichzeitig „als Gegenentwurf zur behüteten, disziplinierten Familien- und Schulkindheit“ das Potenzial zu einer Selbstsozialisation der Kinder und Jugendlichen. Dadurch weckt sie die „Erwartungen, ja Hoffnungen auf die Ausbildung eigenständiger Kinderkultur“ (Behnken 2006, S. 57). Im Kapitel 3 *Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten* wird ersichtlich werden, ob bzw. wie sich diese von der Erziehungswissenschaftlerin Imbke Behnken ausgedrückte Hoffnung für den Schulweg in den beiden deutschen Staaten finden lässt.

1.3 Kinder- und Jugendkulturen und Schulwege

In den letzten Kapiteln wurde gezeigt, dass bei einer näheren Betrachtung der Begriffe Kindheit, Jugend und Kultur sichtbar wird, dass alle drei analytisch schwer zu greifen sind, wenn man nicht bei einem Alltagsverständnis bleiben will. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kindheit und Jugend soziale Konstrukte sind, die von der Gesellschaft geschaffen wurden und werden, um eine Abgrenzung zum Erwachsensein zu erzeugen. Es hat dabei eine Ausdifferenzierung stattgefunden, da durch verlängerte Ausbildungszeiten eine neue Lebensphase zur Abgrenzung vom Erwachsensein benötigt wurde, die nicht (mehr) der Kindheit entsprach: die Jugend.

Das Hauptabgrenzungsmerkmal zwischen Kindheit und Jugend ist darin zu sehen, dass Jugendliche sich in einem Zwischenstadium befinden, in dem sie nicht mehr auf den Schutzraum Kindheit zurückgreifen können oder wollen, aber noch nicht die Freiheiten des Erwachsenseins genießen können bzw. dürfen. Jugend ist stark von diesem Spannungsverhältnis geprägt. Während Kindheit häufig defizitär als Lebensphase des „Noch-nicht“ gesehen wird, ist Jugend als ein „Nicht-mehr-aber-noch-nicht“ zwischen Kindheit und Erwachsenenheit angesiedelt.

Wenn man nun den Begriff der Kultur mit in die Diskussion bringt, werden die Definitionen nicht leichter. Jugendkultur scheint dabei noch besser zu greifen, da der Begriff ei-

⁵⁴ Zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen siehe u. a. Fölling-Albers und Hopf 1995.

gentlich immer auf Jugendszenen, also Zusammenschlüsse von Jugendlichen in bestimmten Gruppierungen zielt, die mit Symboliken, Musik und Kleidung versuchen, eine Abgrenzung zum Mainstream und zur Erwachsenenwelt zu erreichen.

Kinderkultur ist im Vergleich deutlich schwerer begrifflich zu fassen, wie auch die Erziehungswissenschaftlerin Pia Schmid feststellt:

„‚Kinderkultur‘ stellt keinen eindeutigen Begriff dar, markiert kein Forschungskonzept, über das ein Konsens vorläge, wird aber als Konstrukt in der Kindheitsforschung in unterschiedlichen Bedeutungen angewendet.“ (Schmid 2006c, S. 127)⁵⁵

Der Volkskundler Hermann Bausinger beschrieb schon 1987 in seinem Einleitungsartikel für den 25. Deutschen Volkskundekongress zum Thema Kinderkultur, dass es sich dabei um „ein ganzes Universum, ein wahrhaft weites Feld“ handle (Bausinger 1987, S. 11). Die Uneindeutigkeit mag dabei auch daran liegen, dass der Begriff Kinderkultur mindestens auf zwei Weisen verstanden werden kann: Zum einen kann er Kultur *für* Kinder beschreiben, zum anderen die Kultur *der* Kinder selbst. Die Kultur *für* Kinder umfasst dabei Dinge wie Spielzeuge, Kleidung und Bücher, aber ebenso Theatervorstellungen und Fernsehsendungen, die speziell für Kinder konzipiert wurden und werden. Der Sozial- und Kulturwissenschaftler Heinz Hengst spricht davon, dass in der Bundesrepublik Kinderkultur vor allem als Kulturpädagogik oder soziale Kulturarbeit verstanden werde (vgl. Hengst 1994, S. 134). Ein anderer Aspekt der Kultur für Kinder ist im Bereich der Medien und des Konsums angesiedelt. Moderne Kindheit wird von einem expandierenden Medien- und Konsumangebot speziell für junge Zielgruppen geprägt, sodass der Begriff Kinderkultur sich auch auf eine Medien- oder Konsumkindheit beziehen kann. Hengst hat das Feld Kinderkultur und Kinderkonsum in seinen Arbeiten dabei in den Debatten um den Kindheitswandel und die Medienkritik verortet (siehe Hengst 1994, 2001).

Kultur *der* Kinder hingegen meint die selbstentwickelten Spiele, ‚Undergroundpoesie‘ und die Aneignungsformen, wie Kinder mit den sie umgebenden Medien, Personen und Institutionen umgehen (vgl. Schildt und Siegfried 2009, S. 344).⁵⁶ Dabei ist die Abgrenzung der eigenen Kinderwelt von der Welt der Erwachsenen offensichtlich ein zentrales Element. Der Kindheitsforscher Neil Sutherland untersucht Kinderkulturen im Vancouver der 1930er bis 1960er Jahre und stellt dabei fest: „most points of great tension between adults and children had their roots in the competing requirements of childhood and adult culture“ (Sutherland 2000, S. 345). Das Anders-sein-Wollen ist vor allem von den Jugendlichen bekannt, doch auch jüngere Kinder schaffen sich ihre eigene Welt.

Auch im internationalen Diskurs ist die Unterscheidung zwischen „child culture“ im Sinne von Kultur *für* Kinder und „children’s culture“ als Kultur *der* Kinder zu finden. Der Tagungsband *Childhood and Children’s Culture* (2002a) von den Kindheitsforschern Flemming Mouritsen und Jens Qvortrup versammelt Beiträge aus der gleichnamigen Konferenz, die 1997 in Dänemark Forscherinnen und Forscher aus verschiedensten Nationen zusammenbrachte, um sich dem Thema Kinderkultur zu nähern. Mouritsen behandelt in seinem einleitenden Beitrag *Child Culture – Play Culture* dabei die Spielkultur der Kinder als ein Beispiel von Kinderkultur, in dem Symbolik und Medienauseinandersetzung stattfinden (vgl. Mouritsen und Qvortrup 2002b, S. 9).

⁵⁵ Zu Kinderkultur siehe auch Klaas et al. 2011, Köstlin 1987, Kübler 2004 und Steinberg 2011.

⁵⁶ Ähnlich Hengst 2013, S. 23f.

Die Kinderkultur *für* Kinder und diejenige der Kinder ist dabei allerdings nicht so zu verstehen, dass die eine passiv an die Kinder gegeben und die andere aktiv von ihnen ausgeführt würde und damit einer vermeintlichen Höherschätzung der einen gegenüber der anderen stattgegeben werden sollte. Vielmehr sind gerade moderne Kindheiten davon geprägt, dass sie aus einem im weitesten Sinne großen Medienangebot schöpfen können. Vieles davon wird von den Kindern einfach rezipiert, wie bspw. Theaterspiele oder Fernsehsendungen. Andere werden transformiert und so in die Kultur der Kinder übernommen, bspw. wenn Kinderlieder umgedichtet werden.⁵⁷ Und auch die von Hengst benannten kulturpädagogischen Projekte werden oft nicht nur für, sondern auch mit Kindern erarbeitet und sind zum Teil partizipativ angelegt (vgl. Hengst 1994, S. 134).

Der Kulturbegriff wird in der vorliegenden Untersuchung als ein Schaffensbegriff von Gruppen oder Kollektiven definiert. Dabei geht es bei Kinder- und Jugendkultur, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, vor allem um die (alltägliche) Handlungspraxis, durch die Kinder und Jugendliche in Gruppen sich ihre eigene Kultur – in Abgrenzung zur Erwachsenenkultur – schaffen. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kinder und Jugendliche sich überall und auf gleiche Art und Weise und mit denselben Themen ihre Kinder- und Jugendkulturen schaffen, ist der theoretische Begriff immer als Plural gedacht und zu verstehen.⁵⁸ Man kann demnach für jede Gruppe eine eigene Kinder- oder Jugendkultur annehmen, die Ähnlichkeiten, aber eben auch Unterschiede zu einer anderen Gruppe aufweist.

Die Schaffung der eigenen Kultur ist verbunden mit der Aneignung von (öffentlichen) Räumen, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen darstellen. Der Schulweg ist dabei ein Ort, auf dem Handlungen und Kommunikation auch und vor allem unabhängig von Erwachsenen stattfinden. Vielmehr ist die Peergroup der Zusammenschluss, in dem Kinder- und Jugendkulturen entstehen. Der Schulweg ist daher für die Erforschung von Kinder- und Jugendkulturen ein guter Ort, da hier – gerade im Untersuchungszeitraum der 1970er Jahre – die Kinder und Jugendlichen vor allem in diesen Gruppen unterwegs waren, sie nicht unter direkter Aufsicht der Erwachsenen standen und daher davon auszugehen ist, hier etwas über die Beschaffenheit von Kinder- und Jugendkulturen erfahren zu können. Dabei war es von besonderem Interesse, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht in einer Ausnahmesituation oder einer Besonderheit anzuschauen, sondern auf einer Alltagsebene.

⁵⁷ Vgl. bspw. Bausinger (1987, S. 12f, 17), der u. a. auf Bornemans Untersuchungen zu Kinderreimen (1973, 1976) hinweist. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch Zinnecker 1982.

⁵⁸ Ähnlich wie man in der Forschung diskutiert, den Begriff Kindheit im Plural zu setzen, um die Diversität anzuzeigen, siehe bspw. Honig 2009a, S. 26.

2 Der Schulweg als Erhebungsort. Zum methodischen Vorgehen

2.1 Anlage der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit ist als vergleichende Studie angelegt. Daher wurden in zwei im Hinblick auf Größe und Sozialstruktur sehr ähnlichen Städten, einer Stadt in der ehemaligen DDR und einer Stadt in der Bundesrepublik, Menschen interviewt, die dem gleichen Geburtsjahrgang entstammen. Aus Gründen des Datenschutzes sind Namen und Orte anonymisiert. Beide Städte liegen in Mitteldeutschland und waren im Untersuchungszeitraum, den 1970er Jahren, Zentren für die jeweilige Umgebung. Die Bevölkerungsstruktur beider Städte weist einen hohen Anteil an Industriearbeitern auf. In den 1970er Jahren gab es in beiden Orten keine Einrichtungen der Höheren Bildung. Da der Vergleich zwischen der BRD und der DDR in dieser Studie zentral ist, werden die beiden Städte im Folgenden mit ‚Stadt W.‘ für die westdeutsche Stadt und ‚Stadt O.‘ für die ostdeutsche Stadt bezeichnet.

Die interviewten Personen sind alle im Jahr 1961 geboren und in den 1970er Jahren in Stadt O. bzw. in Stadt W. zur Schule gegangen. Sie stammen aus unterschiedlichen sozialen Schichten, wobei die Mehrheit der Mittelschicht angehört. In Stadt O. haben alle Befragten die Einheitsschule der DDR besucht, wobei zwei Personen in eine sogenannte R-Klasse gingen und dadurch gewissermaßen privilegiert waren. So sah das DDR-Schulsystem Spezialklassen vor, die unterschiedliche Schwerpunkte besitzen konnten: Sport, Musik, Sprachen u. ä. Hinter der Abkürzung „R-Klasse“ verbirgt sich hier „Russisch-Klasse“, die eine besondere Förderung im Gebiet der Sprachen vorsah. SchülerInnen dieser Spezialklassen erhielten zwei Jahre früher, ab der dritten Klasse, Russischunterricht und eine weitere Sprache ab Klasse 7 (vgl. Deja-Löhlhoffel 1988, S. 98ff).⁵⁹

Die Interviewten aus Stadt W. besuchten unterschiedliche Schultypen. So waren drei Befragte SchülerInnen auf Gymnasien, drei waren auf Haupt- bzw. Realschulen und zwei besuchten eine neu gegründete Gesamtschule in Stadt W. Alle Interviewten wurden nach den Berufen ihrer Eltern gefragt. Dadurch wurde sichtbar, dass auch die drei Gymnasiasien in Stadt W. nicht zwingend zu einer Oberschicht gehörten, sondern darunter auch Personen waren, die als erste in ihrer Familie eine höhere Ausbildung genießen konnten. Die in der Literatur (bspw. Müller-Rolli 1998; Preiß 2013) beschriebene Bildungsaspiration in den 1960er und 1970er Jahren ist auch im vorliegenden Sample zu finden. In Stadt W. waren unter den Eltern der acht Befragten drei ArbeiterInnen, zwei Angestellte, ein zur Oberschicht gehörender Beruf sowie ein in der Landwirtschaft Tätiger. Trotz der kleinen Stichprobe entsprechen die Berufe somit annähernd der zeitgenössischen Verteilung:

⁵⁹ Siehe dazu auch Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* in dieser Arbeit.

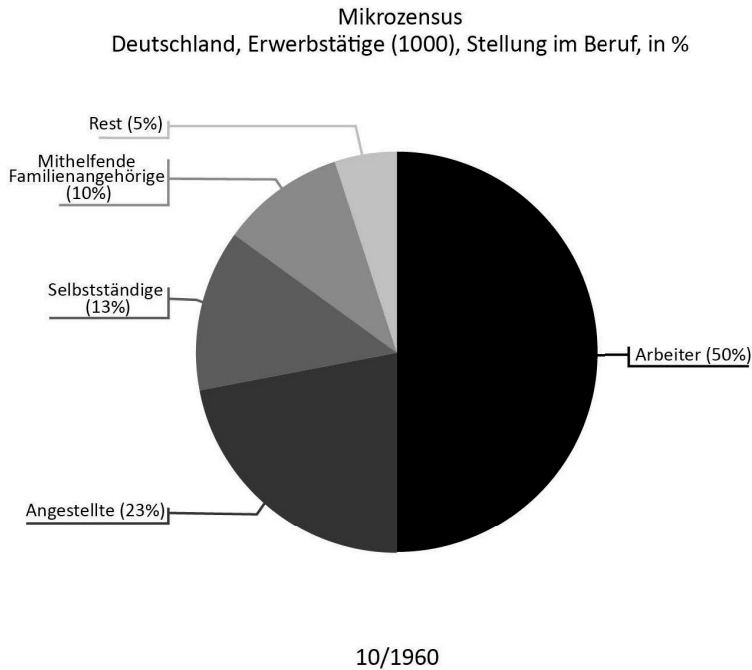


Abb. 2: Verteilung von Berufen in der BRD 1960, Quelle: angelehnt an Statistisches Bundesamt 2014

In einzelnen Interviews dokumentierten sich zudem an einigen Stellen für einzelne Milieus repräsentative Handlungsmuster oder Symbole. So besuchte ein Interviewter nach der Schule eine Musikschule – eine für die Oberschicht oder Bildungsaspiration typische Zusatzbildung.⁶⁰ In einem anderen Interview werden Kinder aus einem anderen Stadtteil als „Schmuddelkinder“ bezeichnet. Mit dieser Zuschreibung wird eine soziale Einteilung vorgenommen, in der die „Schmuddelkinder“ der Unterschicht und die Familie des Interviewten mindestens der Mittelschicht zugeordnet werden.⁶¹ Der in einem Interview dargestellte Wechsel von sitzbarer Kleidung von Mitschülerinnen zu Miniröcken, der morgens heimlich hinter einem in der Nähe der Mädchenschule gelegenen Kirchengebäude vollzogen wurde,⁶² stellt symbolisch auch den Wechsel innerhalb der Gesellschaft in den 1960er und 1970er Jahren in der BRD dar – den Wechsel der Werte, aber auch der Mobilität zwischen den Milieus, die durch die Bildungsexpansion gefördert wurde.

Die Milieus in der DDR sind aufgrund der politischen Struktur anders zu clustern (siehe Abb. 3). Von den Interviewten angegebene Berufe der Eltern lassen eine Einteilung wie

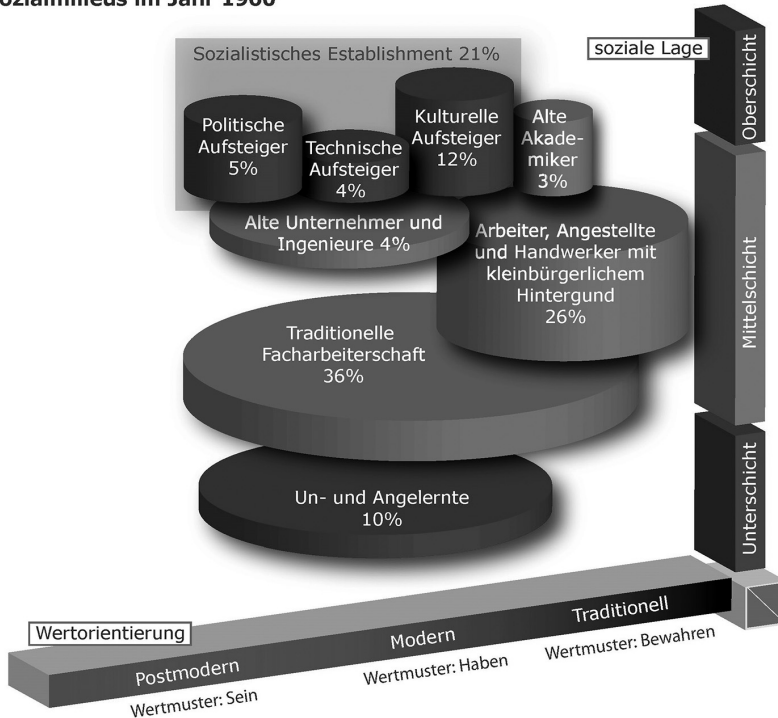
⁶⁰ Siehe dazu auch die Kapitel 3.3.1 „Talking 'bout my generation“ und 3.5 *Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen*.

⁶¹ Siehe dazu auch Kapitel 3.5.1 „Ich hab in meinem ganzen Leben nie wieder ne Straße gesehen wo's soviel Kinder gab.“.

⁶² Siehe Kapitel 3.3.2 *Rebellion durch Rauchen*.

folgt zu: Von den sieben befragten Personen gehörten zwei der Oberschicht, acht der Mittelschicht und eine der Unterschicht an. Auch hier ist die Milieu-Verteilung der Interviewten ähnlich der Verteilung der sozialen Milieus in der Gesamt-DDR:

Ostdeutsche Sozialmilieus im Jahr 1960



Quelle: Größeneinschätzung ostdeutscher Sozialmilieus 1960 auf der Basis der DDR-Statistik (Wirtschaftszweige) im statistischen Jahrbuch der DDR von 1961
Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de; Bundeszentrale für politische Bildung, 2010, www.bpb.de

Abb. 3: Verteilung von Berufen in der BRD 1960, Quelle: Statistisches Bundesamt 2014

Der Geburtsjahrgang 1961 ist für eine Untersuchung mit einem deutsch-deutschen Vergleich insofern eine gute Wahl, als es sich hier um Menschen handelt, die in einem geteilten Deutschland aufgewachsen sind, ohne jemals offene deutsche Grenzen kennengelernt zu haben.⁶³ Für diese Menschen war die Teilung Deutschlands der Normalzustand, über den zwar gesprochen werden konnte und der vielleicht Bedauern auslöste, den die meisten aber eher als Status quo angenommen hatten.⁶⁴ Zudem waren die 1960er und 1970er Jahre in der deutsch-deutschen Geschichte eine Zeit, in denen die beiden Staaten auf die eigene

⁶³ Ähnlich geht Dorothee Wierling (2002) an die Thematik heran, wenn sie mit ihrer Kollektivbiographie am Beispiel des Geburtsjahrgangs 1949 die Aufbaugeneration der DDR darstellt und versucht, deren Leben in der DDR nachzuvollziehen.

⁶⁴ Zum Mauerbau bzw. zur Teilung der beiden deutschen Staaten siehe u. a. Kempe 2011, Malycha 2011a, S. 33 und Ohse 2006. Siehe auch die Ausführungen zur „entgrenzten Generation“ der 1960 bis Anfang der 1970er Jahre in der DDR Geborenen von Ahbe und Gries (2006, S. 545ff).

wirtschaftliche, soziale und politische Lage blickten. Sie waren beide nicht mehr ‚Spielball‘ der Weltpolitik, wie das noch in den 1950er und 1960er Jahren der Fall war, trugen nun aber stärker die Verantwortung für die Geschehnisse im eigenen Land. In beiden deutschen Staaten war das jeweilige politische System stabilisiert. Nach dem Schock der Grenzschießung 1961 war die Bevölkerung auf beiden Seiten der deutsch-deutschen Grenze vor Realitäten gesetzt, die (zunächst) kaum veränderbar schienen und mit denen man sich arrangierte. Zudem waren die 1950er Jahre in den beiden deutschen Staaten immer noch stark vom Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg geprägt, während man in den 1960er Jahren und den 1970er Jahren davon sprechen kann, dass dieser abgeschlossen war. Die 1970er Jahre standen vielmehr im Zeichen von Modernisierungsmaßnahmen, die dafür sprechen, dass die jeweiligen politischen Systeme und die Gesellschaften ‚im Alltag angekommen‘ waren.⁶⁵ Man musste sich nicht mehr mit Essensmarken und auf dem Schwarzmarkt versorgen, sondern konnte mit einem Normalgehalt seinen Lebensunterhalt bestreiten.⁶⁶ Bildungspolitische Grundsatzdiskussionen wurden zunehmend weniger geführt und das Schulsystem fügte sich in eine relative Stabilität. Für die BRD kann man von einer ökonomischen Stabilität sprechen, die zusammen mit der Bildungsexpansion ab Ende der 1960er Jahre den gesellschaftlichen Hintergrund für die (Schul-)Kinder dieser Zeit bildete.⁶⁷ Die Erziehungswissenschaft ist in den 1960er Jahren in der BRD stark im Umbruch. Heinrich Roth propagierte 1962 eine *Realistische Wendung* (vgl. Roth 2007) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die den Wechsel von geisteswissenschaftlicher hin zu empirisch orientierter Pädagogik vollziehen sollte. Lutz R. Reuter konstatiert für die Zeit ab 1970 die „Schulreform als Gesellschaftsreform“ in der BRD (vgl. Reuter 1998c, S. 44). Nachdem noch in den 1950er Jahren jede Form der Einheitsschule abgelehnt wurde, wurde nun die Einführung einer Integrierten Gesamtschule diskutiert und es wurden neue Modelle, wie die Orientierungsstufe und die reformierte Oberstufe, erprobt (vgl. Oelkers 1998).⁶⁸ Außerdem fand seit Ende der 1960er Jahre ein Diskurs über die Thematiken Schülermitbestimmung und Schülerpartizipation statt (vgl. Reuter 1998b). An den Festen des ‚klassischen‘ dreigliedrigen Schulsystems konnte in der BRD trotz Reformversuchen und Versuchsschulen nicht gerüttelt werden.

Im Hinblick auf Kinder- und Familienpolitik stellten die 1970er Jahre in der DDR eine Wende dar. Die Gleichberechtigung der Frau wurde als weitgehend verwirklicht dargestellt.⁶⁹ Mit den Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Mütter in den 1970er Jahren rückte Frauenpolitik noch näher an Kinderpolitik heran (vgl. Schröter 2003, S. 94).⁷⁰ In der DDR war die zehnklassige Polytechnische Oberschule mit dem

⁶⁵ Siehe bspw. Malycha 2011b und Weber 1993.

⁶⁶ Zum Verhältnis der beiden deutschen Staaten siehe u. a. Nakath 2003, Wolle 1999 und Wolle 2011.

⁶⁷ Zum Schulsystem der BRD vgl. bspw. Furck 1998a.

⁶⁸ Zum „Modell eines demokratischen Bildungswesens“ mit der integrierten Gesamtschule als Mittelstufe siehe Furck 1998b.

⁶⁹ Darstellung und Realität sind dabei nicht unbedingt kongruent, die Bearbeitung dieser Problematik soll aber nicht Thema dieser Arbeit sein. Lesenswert hierzu ist der Artikel zur Geschlechter- und Frauenforschung im ZIJ von Uta Schlegel (1999).

⁷⁰ Außerdem spielt die Einführung der sogenannten „Wunschkille“ und die veränderten Regelungen zum Schwangerschaftsabbruch eine wesentliche Rolle. Vgl. dazu Steiner 2003. Zu Familie und Kindheit siehe u. a. Busch 1998.

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 durchgesetzt.⁷¹ Außerdem arbeitete die Schule als Institution eng mit der staatlichen Jugendorganisation der DDR, der Freien Deutschen Jugend (FDJ), zusammen.⁷² Bildungspolitisch gab es seit der Einführung der zehnklassigen allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule Ende der 1950er Jahre keine großen Veränderungen, die mit den Reformen in der BRD vergleichbar wären (vgl. Baske 1998).⁷³

Da sich die Untersuchung mit dem Schulweg als Forschungsthema eines Alltagsphänomens annahm, lag ein Zugriff auf ein Jahrzehnt nahe, von dem man einen ‚Normalalltag‘ für die meisten Bürgerinnen und Bürger annehmen kann. Zumal die vorliegende Studie sich dezidiert für das normale Leben interessiert, das Alltagsleben, und eben nicht für Ausnahmesituationen oder besondere Zeiten wie den Wiederaufbau o. ä. Damit soll diesen Themen nicht ihre empirische Relevanz abgesprochen werden, vielmehr sieht sich die Studie in einem bestimmten Gebiet der Forschung verankert: der Alltagsforschung.⁷⁴ Gerade die Geschichte der DDR ist aus systemtheoretischer Perspektive oder hinsichtlich der Frage von Widerstand und Opposition beforscht worden.⁷⁵ Die vergleichende Perspektive, in der die junge Bundesrepublik und die DDR zusammen betrachtet werden, ist eine Entwicklung, die vor allem seit Anfang der 1990er Jahre zu finden ist.⁷⁶ Die vorliegende Arbeit will dieser Perspektive Rechnung tragen und die Richtung der Alltagsforschung für beide deutsche Staaten als Themenschwerpunkt betrachten.

2.2 Probandengewinnung

Um ProbandInnen in den beiden Städten zu finden, wurde über das Internet Kontakt zu ehemaligen Schülerinnen und Schülern von Schulen in den beiden Untersuchungsstädten gesucht. Dabei wurden in einem ersten Schritt in sozialen Netzwerken Anfragen gestellt. Da es sich hierbei nicht um den üblichen Weg handelt, um Interviewpartner zu finden, sollen die unterschiedlichen Plattformen und der Output dieser Vorgehensweise genauer dargestellt werden.

Die kostenlose Internetseite Wer-kennt-wen.de ist ein soziales Netzwerk, das vor allem im Westen/Südwesten Deutschlands genutzt wird. Auf dieser Seite richtet man ein Profil ein, das persönliche Angaben, Fotos usw. enthalten kann. Gedacht ist die Seite als Austausch mit und zum Wiederfinden von Freunden und Bekannten. Zusätzlich zu diesen Profilen können Gruppen gegründet werden, bei denen man Mitglied werden kann. Für

⁷¹ Das *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* von 1946, das *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik* von 1959 und das *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* von 1965 sind komplett im Internet einsehbar.

⁷² Zur Schulentwicklung in der DDR vgl. Baske 1998. Zur FDJ siehe u. a. Deja-Löhlhoffel 1988, Geissler 2011, S. 803ff, Mähler 2001, Wolle 1999, S. 113f und Wensierski 2012.

⁷³ Zur Kindheit in der DDR vgl. bspw. Geiling und Heinzel 2000 und Kirchhöfer et al. 2003.

⁷⁴ In Kapitel 1.2.3 *Oral History und Erinnerung* wurde dies schon ausgeführt.

⁷⁵ Siehe bspw. Blobel 2011, Büscher, Grafe 2010, Janssen 2010, Lindner 2011, Rauhut 2002, Neubert 2000 und Wensierski 1984.

⁷⁶ Hervorzuheben ist der Zugang des Historikers Christoph Kleßmann in Form einer asymmetrisch verflochtenen Parallelgeschichte der beiden deutschen Staaten. Zu nennen ist hier sein Aufsatz *Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte* (1993) und der von ihm mit herausgegebene Sammelband *Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem* (1993).

die vorliegende Studie war diese Plattform von Interesse, da für Stadt W. sehr viele Schulen und einige wenige Jahrgänge eigene Gruppen eingerichtet haben. Zum Teil waren sie öffentlich zugänglich, sodass sofort die Interviewanfrage als eigener Thread, also ein Beitrag im Gruppenforum, eingestellt werden konnte. In einigen Gruppen musste man auf die Freischaltung als Mitglied der Gruppe warten. Wer-kennt-wen.de war für die ProbandInnengewinnung in Stadt W. sehr erfolgreich, es haben sich vier Personen auf die Aufrufe in den Gruppen gemeldet und mit drei Personen wurden Interviews geführt.

Die Seite Stayfriends.de wirbt damit, alte Schulkameraden wiederzufinden. Aufgrund des thematischen Zuschnitts war diese Internetplattform für das vorliegende Projekt eine der ersten Anlaufstellen, um Personen für Interviews zu gewinnen. Allerdings ist der kostenfreie Zugang sehr stark beschränkt, sodass für die vorliegende Untersuchung ein sogenannter Gold-Account bezahlt wurde, um vollen Zugriff zu haben. Über Stayfriends.de wurde eine Recherche zu Schulen und Jahrgängen in Stadt O. vorgenommen, die allerdings nur wenig fruchtbar war. Es wurde nur eine Interviewpartnerin für die Untersuchung gewonnen. Weitere Anfragen in MeinVZ.net, Facebook.com und einigen regionalen Foren für Stadt W. und Stadt O. waren nicht erfolgreich.

Die Anfragen über das Internet haben den Vorteil, dass sie ohne großen (Zeit)Aufwand gestellt werden können. Hintergrund war daneben die Überlegung, dass Menschen, die im World Wide Web in Gruppen zu ihren Schulen öffentlich diskutieren und sich austauschen, eher bereit sind, über ihren Schulweg zu sprechen bzw. sich für eine wissenschaftliche Untersuchung zu einem schulbezogenen Thema interviewen zu lassen. Zum einen, weil sie sich selbst für ihre eigene Schulzeit interessieren und weil sie zum anderen so offen auftreten, im Internet zum Teil Klarnamen und Schulzugehörigkeit zu nennen. Hilfreich war außerdem, dass die Hemmschwelle, Kontakt zu mir als der Anfragenden aufzunehmen, sehr niedrig war, da dies meist durch eine Nachricht über das Homepage-System (sogenannte Private Nachrichten) oder per E-Mail geschehen konnte. Die ProbandInnen hatten so die Möglichkeit, erste Informationen zum Projekt zu erhalten und Fragen zu stellen.

Da die Internetsuche zwar im ersten Moment erfolgreich, dann aber sehr schleppend verlief, wurden über die übliche Methode, Anzeigen in der Lokalpresse zu schalten, Interviewpartner gesucht. In zwei aufeinanderfolgenden Samstagsausgaben der jeweiligen regionalen Wochenzeitungen wurde jeweils eine Anzeige geschaltet, die für Interviewpartner warb. Für Stadt W. war dieses Vorgehen sehr erfolgreich, es haben sich insgesamt neun Personen gemeldet, von denen mit fünf Personen ein Interview geführt werden konnte. Für Stadt O. brachten die Anzeigen nur zwei Interviewpartner, sodass zu Beginn des neuen Schuljahres im September – passend zur Schuleinführung, wo der Schulweg in den Medien wieder thematisiert wurde – ein Artikel in der regionalen Tageszeitung zum Forschungsprojekt erschien. Der Artikel stellte in Form eines Interviews das Thema des Projekts vor und versuchte, mögliche Vorurteile abzubauen. Daraufhin meldeten sich sieben Personen, von denen mit vier Personen ein Interview geführt werden konnte. Das letzte Interview in Stadt O. entstand durch eine Interviewpartnerin, die einen Schulkameraden nach ihrem Interview ansprach, vom Projekt berichtete und der sich daraufhin meldete.

Insgesamt konnten 15 Personen interviewt werden. Acht Interviews fanden in Stadt W. statt, davon fünf mit Männern und drei mit Frauen. In Stadt O. wurden sieben Interviews geführt, davon mit drei Männern und vier Frauen.

2.3 Themenzentrierte Interviews

Mit den ProbandInnen wurden die Termine für die Interviews so verabredet, dass sie für die meist noch Berufstätigen zeitlich gut passten. Die meisten Interviews fanden daher am Wochenende oder in den Ferien bzw. im Urlaub der Interviewten statt. Da sowohl der Hin- als auch der Rückweg mit den Personen abgegangen bzw. gefahren werden sollte, musste dementsprechend genügend Zeit für das Interview eingeplant werden. Der Treffpunkt war bis auf zwei Ausnahmen immer das Haus, in dem die jeweilige Person in den 1970er Jahren gewohnt hat, das dementsprechend also auch Startpunkt des Schulweges zu dieser Zeit war. Nach allgemeinen Absprachen zum Interview wurde das Diktiergerät angeschaltet. Das Interview wurde sodann mit einer erzählgenerierenden Eingangsfrage, sofern sie notwendig war, begonnen. Einige ProbandInnen haben ohne Einstiegsfrage direkt nach der Begrüßung und Abklärung der technischen und datenschutzrechtlichen Angelegenheiten angefangen zu erzählen.

Bei den für die vorliegende Untersuchung geführten Interviews wurde bis auf zwei Ausnahmen sowohl der Hin- als auch der Rückweg mit der Person gegangen bzw. mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgelegt, so wie sich der Schulweg in den 1970er Jahren für die Interviewte/den Interviewten jeweils gestaltete. Wenn es unterschiedliche Wege, beispielsweise durch einen Umzug o. ä. gab, stand es den ProbandInnen frei, auf welchem Weg das Interview stattfinden sollte. Wichtig war die zeitliche Eingrenzung auf die 1970er Jahre, genauer gesagt, auf die 5. bis 10. Klasse. Dies hatte den Hintergrund, dass die Interviews aus Ost und aus West miteinander vergleichbar sein sollten. Da in der DDR mit der Polytechnischen Oberschule ein Einheitsschulsystem vorlag, in dem die Kinder von der ersten bis zur zehnten Klasse in eine Schule und in eine Klasse gegangen sind, konnte man nicht wie bei den westdeutschen ProbandInnen nach dem Schulweg der weiterführenden Schule (Gymnasium, Regelschule, Hauptschule) fragen, sondern musste die Klassenstufen als Eingrenzungen vornehmen, um Aussagen über den gleichen Zeitraum zu erhalten.

Neben mir als der Interviewerin und dem Probanden bzw. der Probandin war während des Interviews noch ein weiterer Kollege anwesend, der sich zusätzliche Notizen machte. Grund dafür war, dass in den Pretests zum Forschungsdesign festgestellt wurde, dass im Audiomaterial Emotionen, die sich durch Mimik und Gestik ausdrücken, verloren gingen. Neben dem Festhalten von Besonderheiten und kurzer Beschreibung der Umgebung wurde in diesen Memos/Protokollen zusätzlich das Interviewsetting reflektiert, das sich von klassischen Face-to-Face-Interviews unterscheidet (s. u.). Dies hat sich als äußerst hilfreich herausgestellt, um Vor- und Nachteile dieser Art der Interviewführung herausarbeiten zu können. Bezüglich der Zusatzinformationen zu dem Audiomaterial sind die Memos letztendlich nur bedingt hilfreich gewesen, da durch das Abgehen des Weges und zum Teil widrige Wetterumstände die Notizen zu Mimik und Gestik nur sehr knapp ausfielen. Die Notizen zur Umgebung hingegen konnten als Kontextinformationen genutzt werden.

Dass zwei Personen bei den einzelnen Interviews anwesend waren, hat Vor- und Nachteile. Zum einen war es, da es sich um eine weibliche Interviewerin und einen männlichen Kollegen handelte, für die Interviewten möglich, sich der ihm oder ihr präferierten Person zuzuwenden. Geschlechtsheterogene Interviewteams können sich daher positiv auf das Interview auswirken und dieses auflockern, wie auch die Psychologin Aglaja Przyborski

und die Soziologin Monika Wohlrab-Sahr feststellen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 90). Auf der anderen Seite muss man reflektieren, dass auch das Gegenteil passieren kann und ein Proband bzw. eine Probandin sich durch das Auftreten der ForscherInnen als Zweierteam unwohl fühlen könnten und die Offenheit, bestimmte Themen zu erzählen, gehemmt wird (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 90f). Der Nutzen davon, gerade das Interviewsetting von einer zweiten Person reflektieren zu lassen, überwiegt die möglichen Nachteile. Daher wurde sich im vorliegenden Forschungsprojekt für ein Zweierteam bei der Erhebung der Interviews entschieden.

Neben den genannten Memos des Kollegen, die einer Art Fremdwahrnehmung entsprechen, wurde von mir jeweils zeitnah nach den einzelnen Interviews Memos bzw. Kurzprotokolle geschrieben, die neben Auffälligkeiten zur interviewten Person und der Umgebung ebenfalls das Interviewsetting sowie erste inhaltliche Annahmen und Themen festhielten. Diese Memos wurden im Auswertungsprozess als Kontextinformationen genutzt und sind Teil eines Forschungstagebuchs.

Themenzentrierte Interviews, wie sie für diese Untersuchung durchgeführt wurden, sind eine Zwischenform zwischen biographisch-narrativen Interviews, die nach der gesamten Lebensgeschichte einer Person fragen, und Leitfrageninterviews, die eine Reihe von Fragen während des Interviews ‚abarbeiten‘.⁷⁷ Die Entscheidung, themenzentrierte Interviews zu führen, hängt oft damit zusammen, dass der Fokus zwar nicht auf der gesamten Lebensgeschichte der ProbandInnen liegt, man aber trotzdem so offen und erzählgenerierend wie möglich fragen möchte. In der vorliegenden Studie ergab sich die Themenzentriertheit schon allein daraus, dass das Interview auf dem Untersuchungsgegenstand selbst, dem Schulweg, stattfand. Nach einer ersten offenen Bitte darum, zu erzählen, was den interviewten Personen beim Ablaufen des Schulweges wieder einfällt, wurden folgende Themenkomplexe nach Beendigung der Stegreiferzählung abgefragt:

- Spielte die Jahreszeit eine Rolle, wie bzw. mit wem man den Schulweg zurücklegte?
- Gab es Regeln von Erwachsenen? (Eltern, Lehrer)
- Waren die Jungen anders unterwegs als die Mädchen?
- War der Hinweg genauso wie der Rückweg? (Umwege)

Die Themenkomplexe sollten sicherstellen, dass eine Vergleichbarkeit der Interviews auf thematischer Ebene möglich ist. Es wurde allerdings im gesamten Forschungsprozess viel Wert auf die Aussagen der Akteure selbst und ihre Sicht gelegt. Diese Zentrierung auf die Individuen sollte verhindern, dass mit den eigenen Vorannahmen darüber, was den Schulweg in den 1970er Jahren in den beiden deutschen Staaten ausmachte, der Forschungsgegenstand und die Erzählungen und Berichte der Befragten zu eng betrachtet würden. Vielmehr sollten die Themen einen Anhaltspunkt bieten, von dem aus die Befragten ihre eigenen Geschichten und Wahrnehmungen erzählen konnten. Es wurde daher versucht, die Themenkomplexe, wenn sie nicht von den Befragten selbst angesprochen wurden, offen nachzufragen. Der Vorteil solcher narrativ angelegten Interviews ist zum einen, dass die Themenschwerpunkte zunächst von den Interviewten selbst gesetzt werden. Zum anderen entscheiden die Interviewten selbst, in welcher Reihenfolge die einzelnen Passagen erzählt

⁷⁷ Einen Überblick zu unterschiedlichen Formen von wissenschaftlichen Interviews findet man bei Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008 umfassend dargestellt. Als Synonym für ‚Themenzentriertes Interview‘ kann man auch von ‚Thematischen Interviews‘ sprechen, vgl. Marotzki 2006. Nohl stellt in seinem Buch zu Interviews und Dokumentarischer Methode biografische und leitfadengestützte Interviews dar (Nohl 2009, S. 19ff).

werden, was ebenso von dem Ort, an dem jeweils das Interview stattfand, beeinflusst wurde.

Die Interviews wurden nämlich nicht, wie in der Forschung üblich, in einem statischen Setting geführt, sondern auf dem ehemaligen Schulweg der befragten Personen. Przyborski und Wohlrab-Sahr nennen in ihrem *Handbuch zur Qualitativen Sozialforschung* (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008) drei ‚Räume‘, in denen Interviews in der wissenschaftlichen Forschung meist durchgeführt werden und stellen bei der Auswahl des passenden Erhebungsortes die Frage „Wo ist das ergiebigste Material zu erwarten?“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 76). Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr ist es demnach möglich, Interviews an öffentlichen Orten zu führen. Man kann dies als eine Art neutralen Raum betrachten, an dem weder die Forscher noch die Befragten eine Hoheit ausüben. Vielmehr kann man diese Art von Interviewsetting als geschäftlich oder professionell ansehen. Eine weitere Möglichkeit ist, im privaten Umfeld entweder der ProbandInnen bzw. der Forscher die Interviews zu führen. Dies ist vor allem bei biografischen Interviews sinnvoll, wenn eine Vertrauensbasis zustande kommen soll, die die ProbandInnen ins Erzählen, auch von sehr persönlichen und schwierigen Episoden, bringen soll. Die dritte Möglichkeit, Institutionen als Orte für die Interviews zu nutzen, bringt ebenfalls eine Art Neutralität mit sich. Hierbei lässt sich noch einmal unterscheiden, ob es sich um die Institution der Forscher oder der ProbandInnen handelt. Wenn man beispielsweise einen bestimmten Verein oder eine Stiftung o. ä. beforstet, ist es unter Umständen sinnvoll, die Interviews dort mit den Beteiligten zu führen. Hier ist erkennbar, dass der Ort, an dem die Interviews stattfinden, eine gewisse Erwartungshaltung bzw. Fokussierung oder Themensetzung mit sich bringt.

Genau diesen Aspekt hat sich die vorliegende Untersuchung zunutze gemacht, indem die Fokussierung bzw. Themensetzung durch den Ort, an dem die Interviews geführt wurden, zusätzlich vorgegeben wurde. Für die ProbandInnen war durch das Nennen des Forschungsthemas ‚Schulweg‘ und des Interviewortes ‚mein alter Schulweg‘ das Thema fest verankert. Sie befanden sich auf dem Weg, von dem sie erzählen sollten und erinnerten sich an ihren Schulweg zurück, da sie – wie einige selbst bemerkten – diesen bestimmten Weg in diesem Moment das erste Mal wieder als Schulweg abliefen. Durch Gebäude und bestimmte Wege, Abkürzungen oder Umwege erinnerten sich die interviewten Personen zurück an ihre Kindheit und Jugend und wie sie damals diesen Weg zurücklegten. Die Umgebung strukturierte hier das Interview vor, sodass nicht davon gesprochen werden kann, dass die befragten Personen das Interview selbst strukturierten, wie das bei biografischen Interviews der Fall gewesen wäre, die nach der gesamten Lebensgeschichte fragen. Die Interviewten erzählten nicht chronologisch, das heißt erst vom Hinweg und danach vom Rückweg. Vielmehr war es so, dass viele der Interviewten anhand von Geschichten und Wegen gleich zu Beginn etwas vom Rückweg erzählten. Die Gebäude und Wege generierten Impulse, die die Interviewten zum Erzählen anregten. Der Ort des Interviews als Ort der Erinnerung bestimmt den Verlauf der Erzählung mit.

Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann spricht von einem „Gedächtnis der Orte“ und arbeitet die verschiedenen Spielarten, was dies genau bedeuten könnte, heraus (Assmann 1999, S. 298). Demnach stellt sich die Frage, ob der Ort selbst ein Gedächtnis habe, oder ob es um ein Gedächtnis *an* den Ort geht.⁷⁸ Assmann konstatiert, dass Orte, auch

⁷⁸ Zum Thema Gedächtnis und Erinnerung siehe Kapitel 1.2.3 *Oral History und Erinnerung* in dieser Arbeit.

wenn ihnen kein „immanentes Gedächtnis“ zugrunde liegt, dennoch „für die Konstruktion kultureller Erinnerungsräume“ (Assmann 1999, S. 299) bedeutsam sein können. Auch wenn Assmann hier Orte anspricht, die unabhängig von Individuen Erinnerungen über Epochen und Kulturen weitertragen, so sind ihre Überlegungen für die vorliegende Arbeit eine wichtige Referenz. Denn Assmann schreibt Orten eine Symbolkraft zu, die Erinnerungen ermöglichen. Sie macht dies an Generationsorten, heiligen Orten und Gräbern deutlich und verweist auf traumatische Orte wie Auschwitz, in dem schon im Namen selbst eine Bedeutung mitschwingt (vgl. Assmann 1999, S. 329). Orte sind damit ‚Gegenstände‘ im weitesten Sinne, die als Symbole oder – wie in der vorliegenden Arbeit – als Impulse für Erinnerungen dienen können.

Der Soziologe Maurice Halbwachs beschäftigt sich in seiner Arbeit zum kollektiven Gedächtnis (1991) ebenfalls mit der Verbindung zum Raum.⁷⁹ Er stellt dabei fest: „Eine Gruppe, die in einem bestimmten räumlichen Bereich lebt, formt ihn nach ihrem eigenen Bild um“ (Halbwachs 1991, S. 129). Raum wird demnach von Gruppen belebt und verändert, sodass man sich später genau an diese Veränderung oder Umgestaltung erinnern kann.⁸⁰ Halbwachs konstatiert außerdem:

„Jeder Aspekt, jedes Detail dieses Ortes hat selber einen Sinn, der allein für die Mitglieder der Gruppe wahrnehmbar ist, weil alle räumlichen Bereiche, in denen sie gelebt hat, einer bestimmten Anzahl verschiedener Aspekte der Struktur und des Lebens ihrer Gesellschaft entsprechen.“ (Halbwachs 1991, S. 130)

Auf den Schulweg bezogen lässt sich im Anschluss daran sagen, dass dieser als Ort bzw. Raum sozusagen aufgeladen ist mit den Implikationen der Personen, die sich auf ihm befanden. Ein Interviewter erinnert sich beim Abgehen des alten Schulweges 35 Jahre später an die ‚Umformungen‘, an die Aspekte und Details, wie Halbwachs es nennt. Niemandem sonst können diese einfallen, als denjenigen, die auf diesem Weg unterwegs waren. Und trotz der langen Zeit, in der sie diesen Weg nicht gegangen sind, erinnern sich die Interviewten daran, wie sie ihn damals erlebt haben. Vor diesem Hintergrund erscheint es vollkommen nachvollziehbar, dass die Struktur der Interviews dieser räumlichen Struktur geschuldet ist. Denn beim Abgehen des Schulweges nimmt man Aspekt um Aspekt, Detail um Detail des Weges wahr.

Roman aus Stadt W. sagte beispielsweise beim Einsteigen in die Straßenbahn während des Interviews: *„So jetzt ging der Kampf um Plätze los da hat mer meistens aber schlechte Karten weil die Bahn kam schon übern L.-Platz da sind relativ viele dann eingestiegen.“* Die Straßenbahn, die während des Interviews genutzt wurde, weil Roman in den 1970er Jahren immer mit der Straßenbahn zur Schule fuhr, ist ein Beispiel dafür, wie Orte, Gebäude oder Transportmittel Erinnerungen hervorrufen können. Vielleicht hätte Roman nicht so ausgiebig von der Straßenbahnfahrt erzählt, wenn das Interview an einem neutralen Ort stattgefunden hätte. Durch den mit Erinnerungen und Emotionen aufgeladenen Ort ‚Straßenbahn‘ steigt Roman in seine Erinnerung ein.

Wie alle Erhebungsmethoden hat das Abgehen des Schulweges neben den eben schon geschilderten Vorteilen auch Nachteile. Neben dem schon erwähnten eher thematisch ge-

⁷⁹ Zum kollektiven Gedächtnis nach Halbwachs siehe ebenfalls Kapitel 1.2.3 *Oral History und Erinnerung* in dieser Arbeit.

⁸⁰ Das Thema Raum wurde in der vorliegenden Arbeit schon im Kapitel 1.2.4 *Raum* behandelt.

gliederten und von außen vorstrukturierten Ablauf des Interviews, wodurch nicht chronologisch erzählt wurde, ist die immer wieder auftauchende Artikulation von Veränderungen durch die Interviewten zu nennen. Durch die explizite Thematisierung von baulichen Maßnahmen, Veränderungen in der Straßenführung, Versetzung von Haltestellen und ähnlichem wollten die Interviewten meist entweder die damalige Umgebung beschreiben oder inhaltlich einen Vergleich von damals und heute, beispielsweise wenn es um Kindheit allgemein ging, benennen. Durch diese Einschübe brachen die Erzählpassagen manchmal recht abrupt ab. Trotzdem sind die drei Zugzwänge des Erzählens, wie sie Werner Kallmeyer und Fritz Schütze (1977) herausgearbeitet haben – Detaillierungszwang, Gestalt-schließungszwang und Relevanzfestlegungs- bzw. Kondensierungszwang – in den Interviews der vorliegenden Untersuchung zu finden.⁸¹ An folgendem Textbeispiel aus dem Sample sollen die Zugzwänge exemplarisch dargestellt werden. Das Material stammt aus dem Interview mit Manuel in Stadt O.

„Manuel: Ja isch bin dann auch schon früh immer ganz zeitig also ich hab mich beeilt //hmhm// f- ganz schnell musst isch noch was essen wie die Eltern so warn hier //ja// ((lachen)) isch sollte früh warme Milch trinken das war nu gar nischts ne //ja// un ganz ganz schnell gegessen, weil wie gesagt das ging dann früh halb acht ging die Schule los //hmhm// ging ja bei uns später los weil äh die Leute eben aus der ganzen Stadt kommen mussten, //ja// und da hatten wir früh Zeit=mein erster Weg war früh eigentlich fast immer hier=das war da- damals der BÄCKER A, gibts heut noch, das sind jetzt wohl die Kinder oder Enkel sogar schon //ja// die jetzt hier praktisch die BÄCKEREI B weiterführn. Wie gesagt da ich zu Hause nisch viel gegessen hatte musst isch muss isch dem Vater immer n paar Bierflaschen kaufen äh klauen das hat ja schon rischtisch Geld gebracht also ne Bierflasche warn ja so dreißig Pfenisch warn schon drei Brötchen. //ja// So un da war isch praktisch hier beim- beim Bäcker Ille hieß der damals //hmhm// hab mir fürs Weg noch n Brötchen geholt ((lachen)) //lachja// n trockenes, war damals so, //ja// un bin dann praktisch in die Schule gegangen. //ja// Un bei uns war wir hatten eigentlich so äh immer plus minus uns ausgemacht das wer uns dreiviertel sieben schon treffen //hm// unten aufm Platz. //hmhm// Hja un da musst isch früh praktisch misch hier beeiln, mein Vater ist relativ zeitig ausm Haus, der hat wohl um sechs oder viertel sieben schon angefangen in der WEMA //hmhm// und meine Mutter war beim Rat des Bezirkes, die is auch vor mir ausm Haus aber isch hab immer gewartet bis die weg warn und dann bin isch ne Minute später bin isch dann //losgefahren// hinterher. //ja// Hm, weil isch bin viel zu zeitisch losgegangen das- aber s mussten die auch nisch alles wissen“

Der Detaillierungszwang bringt den Erzähler, in diesem Falle Manuel dazu, die Reihenfolge der Geschehnisse, die tatsächliche Abfolge darzustellen (vgl. Nohl 2009, S. 29). In der Gesamterzählung über den Schulweg, den Manuel täglich zurückgelegt hat, ist dies die erste *Erzählung* des Interviews. Manuel, der nach seinem Schulweg in den 1970er Jahren gefragt wurde, beginnt zunächst damit, sein Wohnhaus und die Nachbarschaft zu beschreiben. Erst dann steigt er in die Erinnerung ein und erzählt, dass zu Hause zunächst ein Frühstück zu sich genommen werden musste und er dann erst einmal (trotzdem) zum Bäcker gegangen ist, um sich dann mit seinen Freunden zu treffen und zur Schule zu gehen. Eingelagert sind Hintergrunderzählungen zu den Eltern, die den Kontext liefern, wann welcher Elternteil morgens losgegangen ist. Auch der Teil, in dem Manuel davon erzählt, wie er an das zusätzliche Geld gekommen ist, um sich morgens beim Bäcker ein

⁸¹ Zu den Zugzwängen des Erzählens siehe u. a. Glinka 2009, S. 49ff, Küsters 2009, S. 24ff, Nohl 2009, S. 29, Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 93ff und Riemann 2006, S. 121.

Brötchen zu kaufen, kann als Hintergrunderzählung gelten. Dieses Einfügen von Hintergrunderzählungen dient dazu, dem Zuhörer das Angesprochene verständlicher zu machen und kann als Teil des Detaillierungszwangs verstanden werden (vgl. Küsters 2009, S. 28). Der Erzähler wird zudem dazu gezwungen, bestimmte Einzelheiten detailliert auszudrücken, will er, dass das Gegenüber die Geschichte versteht (vgl. Glinka 2009, S. 50). In der vorliegenden Sequenz erzählt Manuel, er sei morgens recht früh losgegangen, habe schnell noch etwas gegessen, weil die Eltern dies verlangten. Er erzählt daneben von der heißen Milch, die er trinken sollte, und das ihm diese nicht geschmeckt habe. Hier zeigt sich sehr anschaulich, dass Manuels Erzählung einen gewissen Detaillierungsgrad enthält, den er für nötig hält, um den Interviewern das morgendliche Geschehen und seine Einstellung dazu verständlich zu machen. Die heiße Milch spielt für den Fortgang der Erzählung eigentlich keine Rolle, ist aber ein Detail, das Manuel offensichtlich notwendig erscheint, um die morgendliche Situation (mit den Eltern) adäquat zu beschreiben.

Der Relevanzfestlegungs- bzw. Kondensierungszwang verlangt von dem Erzähler zu entscheiden, welche Episoden, welche Erzählungen im Zusammenhang der Gesamterzählung auszuführen und welche Teile wegzulassen sind. Der Erzähler bestimmt im Fortgang der Erzählung darüber, was relevant ist und erzählt werden muss, damit das Gegenüber die Intention der Gesamtgeschichte verstehen kann. In dieser Weise kann man die Sequenz *„weil wie gesagt das ging dann früh halb acht ging die Schule los ging ja bei uns später los weil äh die Leute eben aus der ganzen Stadt kommen mussten“* verstehen. Manuel entscheidet hier, dass die Erklärung, warum die Schule für ihn und seine Schulkameraden später begann, als dies in ‚normalen‘ Schulen üblich war, wichtig für die Gesamterzählung ist. Daher formuliert er diesen Punkt aus. Auf der anderen Seite müssen bestimmte Teile aus Sicht des Erzählers für die Gesamtdarstellung nicht zwingend weiter ausgeführt werden und können daher verkürzt dargestellt oder weggelassen werden (Kondensierung) (vgl. Glinka 2009, S. 49f). So erläutert er nicht, was die WEMA ist, weil es entweder für seine Erzählung nicht weiter relevant ist, oder er davon ausgehen kann, dass die Interviewer über das Wissen verfügen, was die WEMA⁸² war.⁸³

Der Gestaltschließungszwang fordert vom Erzähler, die begonnene Darstellung auch in ihrer Darstellung abzuschließen. Manuel kommt noch einmal auf die Eltern zu sprechen und dass sie *„nisch alles wissen“* mussten und schließt mit dieser Erklärung den Bogen zum Beginn der Erzählung.

Der Sozialwissenschaftler Hans-Jürgen Glinka beschreibt, dass der Erzähler „den dargestellten Sachverhalt seinem interessierten Zuhörer gegenüber anderen Sachverhalten deutlich hervorheben und abgrenzen“ wird (Glinka 2009, S. 50), was im Laufe der Gesamterzählung zu finden sei. Die Soziologin Ivonne Küsters weist zudem darauf hin, dass auch „bewusst Verschwiegendes und sogar Verdrängtes [...] in der Erzählung erkennbar [wird], denn es schlägt sich im Erzähltext als Zögern, in Lücken, in thematischen Brüchen, Wechseln der Textsorte, Schweigen etc. nieder“ (Küsters 2009, S. 28).

Da die Interviewpartner, wie oben beschrieben, auf unterschiedliche Art gewonnen wurden, weicht zudem der Ton der Interviews voneinander ab. Auffallend ist, dass einige Personen, die über die Internetplattform Wer-kennt-wen.de gefunden wurden, mich und den

⁸² WEMA war die Abkürzung und Bezeichnung in der DDR für eine Werkzeugmaschinen-Fabrik.

⁸³ Siehe dazu auch *konjunktives Wissen* in Kapitel 2.4 *Auswertungsmethode – Dokumentarische Methode* in der vorliegenden Arbeit.

begleitenden Kollegen duzten, während alle Personen, die über die Zeitungsanzeige bzw. den -artikel gefunden wurden, siezten. Wir stellten uns dementsprechend in den jeweiligen Interviews auf das Du bzw. das Sie ein. Die Frage, die sich methodisch stellt, ist die Frage nach der Distanz. Ist es demnach so, dass die Personen, die das Siezen nutzten, dies als Distanzmarker verwendeten und im Umkehrschluss, die Personen, die das Duzen bevorzugten, damit weniger Distanz anzeigten und daher in den Interviews persönlichere Erzählungen gaben? Im vorliegenden Material ist zu beobachten, dass von den Personen, die uns von Anfang an duzten, oft sehr persönliche Erzählungen und Berichte zu finden sind. Auf der anderen Seite ist das Duzen in sozialen Netzwerken wie Wer-kennt-wen.de nicht unüblich. Allerdings ‚rutschten‘ auch Personen, die eigentlich beim (distanzierteren) ‚Sie‘ waren, in ihren Interviews gelegentlich in das Du. Einige nutzten zudem das unpersönliche ‚du‘ anstelle von ‚man‘ („Also muss man möglichst aus irgendwelchen Anpöbeleien oder so äh das du dich auch raushältst“, Roman Stadt W.). Man kann das *Du* in diesen Passagen als Markierer dafür interpretieren, dass die Person in die Erinnerung ‚eingetaucht‘ ist. Die soziale Konvention in Deutschland, sich als fremde Erwachsene, zudem in einem professionellen Kontext, zunächst zu siezen, wird hier durch die Erinnerung der einzelnen Personen an eine Zeit und an einen Kontext in ihrem Leben, in der das *Du* die genutzte Ansprache untereinander war, zumindest zeitweise gebrochen. Es wäre lohnenswert, sich diesen Aspekt der Nähe- und Distanzmarker in wissenschaftlichen Interviews, der in der bisherigen Auseinandersetzung mit Erhebungs- und Auswertungsmethoden kaum genauer betrachtet wird, zu widmen.⁸⁴ Dazu wären allerdings eine größere Datenmenge und eine gezielte Fragestellung nötig, um Aussagen zu treffen. Daher muss dieses Thema hier leider als Desiderat stehenbleiben.

2.4 Auswertungsmethode – Dokumentarische Methode

Seit geraumer Zeit wird auch in der Erziehungswissenschaft die vom Soziologen Ralf Bohnsack entwickelte Dokumentarische Methode für Forschungsarbeiten verwendet.⁸⁵ Zunächst als Auswertungsmethode für Gruppengespräche entwickelt, wird die Dokumentarische Methode mittlerweile ebenso für andere Quellen genutzt, so zum Beispiel für Video- und Bildanalyse⁸⁶ sowie Interviews. Der Erziehungswissenschaftler Arnd-Michael Nohl hat in seiner Monografie *Interview und dokumentarische Methode* (2009) die Anwendung für die Auswertung von Interviews weiterentwickelt und sehr ausführlich dargestellt. Die Dokumentarische Methode versteht sich demnach als Methode, die nicht dogmatisch verwendet werden soll, sondern sich dem jeweiligen Material und der Forschungsfrage anpassen lässt. Für die vorliegende Studie ist die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode gewählt worden, weil sie das Wissen der Akteure ernst nimmt,

⁸⁴ Es gibt zu dem Thema Duzen und Siezen bisher nur aus sprachwissenschaftlicher Sicht Forschungsarbeiten, die sich mit Nähe und Distanz der Gesprächspartner beschäftigen (vgl. bspw. Besch 1998). Eine methodische Reflexion, was das Duzen bzw. das Siezen in einem wissenschaftlichen Interviewsetting ausmacht, ist nicht bekannt.

⁸⁵ Zur Dokumentarischen Methode siehe die von Bohnsack selbst verfassten bzw. herausgegebenen Werke zur Rekonstruktiven Sozialforschung (2010) und zur Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2006a; Bohnsack et al. 2007a). Außerdem gibt es einige gute Darstellungen anderer Autoren, wie beispielsweise Asbrand 2009, Krüger und Marotzki 2006 und Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008. Über die Grundlagen und die Entstehung der Dokumentarischen Methode siehe Bohnsack 1983 sowie Bohnsack 1989.

⁸⁶ Siehe Bohnsack und Baltruschat 2010 und Bohnsack 2011.

indem sie nicht davon ausgeht, dass ForscherInnen mehr wissen als die befragten Personen selbst, sondern, dass die AkteurInnen selbst nicht wissen, was sie alles wissen (vgl. Bohnsack et al. 2007b, S. 11). Weiterhin wird der Standort der ForscherInnen in den Interpretationsprozess einbezogen und dadurch der Forschungsprozess nachvollziehbarer und transparenter. Als dritten herauszuhebenden Punkt geht die Dokumentarischen Methode über das, was gesagt wird hinaus und blickt stärker darauf, *wie* ein Thema von den AkteurInnen dargestellt wird. Dieser sogenannte Orientierungsrahmen (s. u.) macht es möglich, eine Grundorientierung herauszuarbeiten, was für die Auswertung der Interviews zentral war.

Grundlage der Dokumentarischen Methode sind die wissenssoziologischen Überlegungen von Karl Mannheim. Mannheim geht von zwei Wissensbeständen aus, dem kommunikativen Wissen und dem konjunktiven Wissen. Bei dem kommunikativen Wissen handelt es sich um kommunikativ-generalisierendes Wissen, das theoretisch und den Menschen verfügbar ist. Es kann daher in theoretischen, bewertenden und normativen Aussagen expliziert werden, die die Handlungspraxis oder auch das Selbstbild beschreiben können (vgl. Asbrand 2009, S. 2). Dem gegenüber steht das konjunktive oder atheoretische Wissen, das als handlungspraktisches Wissen bezeichnet werden kann (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 275). Es ist implizit und kann nicht expliziert werden. Es geht dabei um „Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen“ (Asbrand 2009, S. 2). Grundlage für dieses implizite Wissen ist ein geteilter Erfahrungsraum, der beispielsweise durch Sozialisation erworben wird. Dieses Wissen beruht auf Erfahrungen und kann als habitualisiertes Wissen bezeichnet werden (vgl. Asbrand 2009, S. 3; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 280f). Man kann von einer konjunktiven Erfahrungsgruppe sprechen (vgl. Corsten 2010, S. 90).⁸⁷ Demnach ist für die vorliegende Studie davon auszugehen, dass die Personen aus den beiden Untersuchungsstädten jeweils eine konjunktive Erfahrungsgruppe bilden, weil sie aus dem gleichen Geburtsjahrgang stammen sowie parallele Erfahrungen des Zur-Schule-Gehens in den 1970er Jahren und des Aufwachsens in der jeweiligen Stadt teilen.⁸⁸

Mannheim und im Anschluss an ihn die VertreterInnen der Dokumentarischen Methode sprechen von einem Dokumentsinn, der in dem jeweils vorliegenden Text bzw. Material vorhanden ist. Corsten beschreibt Mannheims Überlegungen zum Dokumentsinn wie folgt:

„Mit der Möglichkeit des ‚Dokumentsinns‘ versucht Mannheim also nachzuweisen, dass sich in der ‚inhärenten Tendenz‘ eines Gebildes dessen Prozessstruktur dokumentiert und nachvollziehbar erfahren werden kann. Im Dokumentsinn zeige sich die Ausrichtung eines Gebildes, die sich vom subjektiv gemeinten Ausdruckssinn unterscheidet.“ (Corsten 2010, S. 206)

Die Psychologin Aglaja Przyborski und die Soziologin Monika Wohlrab-Sahr erklären den Dokumentsinn in ihrem Arbeitsbuch im Verhältnis zu einem immanenten Sinngehalt:

„Immanente Sinngehalte lassen sich unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang auf ihre Richtigkeit hin prüfen. [...] Der dokumentarische Sinngehalt bzw. Dokumentsinn dagegen nimmt

⁸⁷ Ähnlich auch Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 278ff, 282f, die von einem konjunktiven Erfahrungsraum und Kollektivität sprechen.

⁸⁸ Zu Mannheims Generationenkonzept, das hier mitschwingt siehe auch Kapitel 1.2.1.3 *Generationale Ordnung* in der vorliegenden Arbeit.

den soziokulturellen Entstehungszusammenhang bzw. das, was sich davon manifestiert hat, in den Blick.“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 6f)

Der Dokumentsinn, der Inhalt der reflektierenden Interpretation in der Dokumentarischen Methode⁸⁹ ist (s. o.), zielt demnach auf den Entstehungszusammenhang, auf den Kontext ab, der sich beispielsweise in einem Interview herausarbeiten lässt. Er ist das, was sozusagen im Hintergrund des Explizierten mitgesprochen wird. Aufgabe der reflektierenden Interpretation ist es in der Dokumentarischen Methode, diesen dokumentarischen Sinngehalt herauszuarbeiten. Dabei ist es wichtig, der Standortgebundenheit (vgl. Asbrand 2009, S. 5; Nohl 2009, S. 54ff) der Forschenden Rechnung zu tragen. Dieser einseitige Blickwinkel, den die WissenschaftlerInnen durch eigene Erfahrungen und theoretisches Wissen haben, soll bei der Dokumentarischen Methode erweitert werden, indem sehr früh im Auswertungsprozess weitere Blickwinkel aus anderen Fällen in die Interpretation einbezogen werden. Nohl beschreibt in seinen Ausführungen, dass die „empirisch nicht abgesicherten Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichshorizonte“ (Nohl 2009, S. 55) ergänzt und ersetzt werden sollen.

Zunächst wird am erhobenen Material eine formulierende Interpretation vorgenommen. Dazu gehört die Frage danach, welche Textstellen einer Feininterpretation unterzogen werden. Dafür wird von jedem Interview zunächst ein thematischer Ablauf verfasst. Hierin werden die in den einzelnen Abschnitten genannten Themen und Unterthemen erfasst. Aus diesem Verlauf, der durch Abhören des Audiomaterials entsteht, wird dann in einem nächsten Schritt festgelegt, welche Passagen für die Forschungsfrage aufschlussreich erscheinen bzw. welche Passagen Themen enthalten, die von den Forschern schon im Vorhinein als wichtige Themen identifiziert wurden. Außerdem können diejenigen Themen, die von der interviewten Person besonders ausführlich behandelt wurden und denen dementsprechend eine besondere Relevanz zugesprochen werden kann, ebenfalls als wichtige Passagen markiert werden. Die so identifizierten Passagen werden dann transkribiert.⁹⁰ Der nächste Schritt besteht darin, die einzelnen Passagen einer Feininterpretation zu unterziehen. Hier werden die einzelnen Passagen sequenziell betrachtet und auf Themenwechsel hin untersucht sowie Ober- und Unterthemen benannt. Weiterhin werden zu den Themen Zusammenfassungen verfasst. Dabei wird Wert darauf gelegt, nicht zu nah am Ausgangstext zu bleiben, sondern die Themen in eigenen Worten neu zu formulieren, um so einen Abstand und eine Verfremdung des Textes zu erlangen (vgl. Nohl 2009, S. 46f). Durch die Arbeit mit dem Programm MAXQDA⁹¹ in der vorliegenden Untersuchung veränderte sich die formulierende Interpretation, also der erste Schritt der Auswertung dahingehend, dass keine thematischen Überschriften für die Passagen geschrieben, sondern sogenannte Codes⁹² an den transkribierten Text gelegt wurden.

⁸⁹ Zu den Arbeitsschritten der Interpretation mit der Dokumentarischen Methode vgl. auch Przyborski 2004, S. 50ff, Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 286ff und Vogd 2011, S. 39ff.

⁹⁰ In der vorliegenden Arbeit wurden die Transkriptionen nach den Richtlinien von Nohl 2009, S. 135 verfasst, siehe Anhang dieser Arbeit.

⁹¹ Das Programm wurde als Hilfestellung für Arbeiten mit der Grounded Theory entwickelt, wird aber mittlerweile von vielen ForscherInnen mit anderen Auswertungsmethoden genutzt.

⁹² Das ist der Begriff, mit dem in MAXQDA gearbeitet wird. Hier erkennt man die Nähe von MAXQDA zur Grounded Theory.

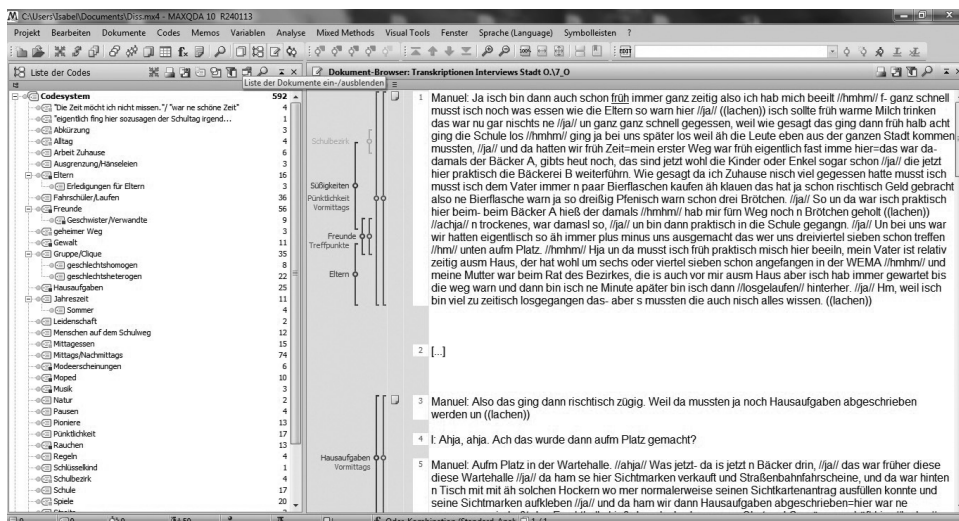


Abb. 4: Screenshot von MAXQDA

Das hat den Vorteil, dass die Codes damit Überschneidungen zulassen und so die Übergänge bzw. Schnittstellen von Themen darstellen können. Als Nachteil kann man einwenden, dass die Linearität verlorengehe und damit der Überblick über die Sequenzen verschwindet. Es handelt sich dabei aber wohl eher um eine Frage, wie die jeweiligen WissenschaftlerInnen am besten arbeiten können. Man kann natürlich zusätzlich zu den Codes Überschriften in einem weiteren Dokument aufnehmen, in dieser Arbeit wurde sich dagegen entschieden, weil die thematischen Einteilungen in der Form, wie sie in MAXQDA dargestellt werden, ausreichen, um einzelnen Abschnitten Themen (und Unterthemen) zuzuordnen.⁹³

Im nächsten Schritt der Auswertung, der reflektierenden Interpretation, geht es zunächst darum, eine formale Textsortentrennung und -interpretation vorzunehmen. Hintergrund ist dabei die Annahme, dass in den verschiedenen Textsorten unterschiedliches Wissen (konjunktives und kommunikatives Wissen, s. o.) zum Vorschein kommt und dementsprechend die Erzählungen, Beschreibungen, Berichte und Argumentationen interpretiert werden können. Dieser Arbeitsschritt zielt, wie oben beschrieben, auf den dokumentarischen Sinngehalt. In Sequenzanalysen wird der semantische Gehalt des Gesagten (in Verbindung mit der formalen Textsorteninterpretation) herausgearbeitet. Zu dem, was gesagt wird kommt das *Wie*. Aus den Analysen der einzelnen Passagen ergibt sich dann im Laufe des Gesamtinterviews die Möglichkeit, den Orientierungsrahmen der interviewten Person herauszuarbeiten (vgl. Nohl 2009, S. 47ff). Es geht dabei um die Herstellung eigener Sinnzusammenhänge der interviewten Person. Daher spielen die Argumentationen neben den Erzählungen und Berichten ebenfalls eine Rolle in der Interpretation. Dabei ist es wichtig,

⁹³ Zum Arbeiten mit sowie Vor- und Nachteilen von computergestützten qualitativen Datenanalysen siehe Kelle 2009.

den Argumentationen nicht ‚aufzusitzen‘, sondern sie als das einzubeziehen, was sie sind: Eigendeutungen sowie Darstellung von Zusammenhängen aus subjektiver Sicht.⁹⁴

Als Teil zur reflektierenden Interpretation zählt auch die komparative Sequenzanalyse.⁹⁵ Hier geht es darum, der oben schon erwähnten Standortverbundenheit der Forscher durch eine frühzeitige komparative Analyse entgegenzutreten (vgl. Nohl 2009, S. 54ff). Zur komparativen Sequenzanalyse gehört die Annahme, dass ein Thema auf eine bestimmte Art und Weise erfahren wird. Auf einen ersten Erzählabschnitt kann nur ein entsprechender zweiter folgen (vgl. Nohl 2009, S. 51). Nohl schreibt:

„Die Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts, der Bearbeitungsweise bzw. des Orientierungsrahmens wird dann durch den Dreischritt von erstem Abschnitt, zweitem Abschnitt (Fortsetzung) und drittem Abschnitt (Ratifizierung des Rahmens) möglich.“ (Nohl 2009, S. 52)

In der Analyse können nun gedankenexperimentell Alternativen diskutiert werden. In anderen Interviews bzw. Fällen kann ein gleiches Thema aber ganz anders dargestellt werden, der zweite Abschnitt sieht unter Umständen ganz anders aus. Hier greift die komparative Analyse, um die jeweiligen Orientierungsrahmen in Abgrenzung zu den anderen Fällen genauer bestimmen zu können (vgl. Nohl 2009, S. 52ff).

Nach der Ausformulierung der Orientierungsrahmen der einzelnen Interviewten können dann Typen gebildet werden. Dabei ist es möglich, eine sinngenetische und darauf aufbauend eine mehrdimensionale oder soziogenetische Typenbildung vorzunehmen. Bei der sinngenetischen Typenbildung werden die kontrastierenden Orientierungsrahmen der Vergleichsfälle abstrahiert und zu Typen formuliert (vgl. Nohl 2009, S. 57). Die mehrdimensionale oder soziogenetische Typenbildung fragt danach, „in welchem sozialen Zusammenhang die Orientierungsrahmen stehen“ (Nohl 2009, S. 59).⁹⁶ Es wird nicht mehr auf die Themen an sich Bezug genommen und diese verglichen, sondern es werden Passagen in die Auswertung einbezogen, die andere Themen, diese aber auf ähnliche Weise bearbeiten. Hier werden weitere Orientierungsrahmen rekonstruierbar und vergleichbar, sodass neue Gesichtspunkte zutage treten (vgl. Nohl 2009, S. 59). Nohl schreibt in seinem Kapitel zur Generalisierung empirischer Interpretation: „Generalisierung bedeutet in der dokumentarischen Methode vor allem: Generalisierungsfähigkeit einer Typik“ (Nohl 2009, S. 63). Es geht um die Überlappung bzw. Überlagerungen von mehreren Typen, die dadurch abstrakter werden, spezifiziert und bestätigt werden.⁹⁷ Bohnsack erklärt in seinen Ausführungen zur Typenbildung, Generalisierung und komparativen Analyse in der Dokumentarischen Methode drei strukturgebende Begriffe:

„Ich spreche daher mit Bezug auf diese die Praxis strukturierenden Orientierungsmuster von Orientierungsrahmen. Demgegenüber bezeichne ich jene Handlungsentwürfe, an denen das Handeln im Sinne von (zweckrationalen) Um-zu-Motiven orientiert ist und die Gegenstand der Common

⁹⁴ Zur Rolle von Argumentationen in der Auswertung siehe Riemann 1985 und Riemann 1986.

⁹⁵ Siehe dazu Bohnsack 2007 und Nohl 2007.

⁹⁶ Die Dokumentarische Methode spricht von einer soziogenetischen Typenbildung als zweitem Schritt in der Bildung der Typologie. Dieser Begriff wird hier nicht verwendet, da er vor allem für die Darstellung von Unterschieden in Geschlecht und Milieu genutzt wird, was in der vorliegenden Typologie nicht der Fall ist. Der Begriff der zweidimensionalen Typenbildung ist Nohl entnommen (Nohl 2009, S. 57ff).

⁹⁷ Allgemein zum Thema Generalisierung und Typenbildung siehe Ecarius 2010b und Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 311ff, speziell für die Dokumentarische Methode siehe Bohnsack 2007 und Nentwig-Gesemann 2007.

Sense-Typenbildungen sind, als Orientierungsschemata. Den Terminus Orientierungsmuster verwende ich als Oberbegriff für beide.“ (Bohnsack 2007, S. 230)

Orientierungsschemata bezeichnen demnach kommunikative Wissensbestände, während Orientierungsrahmen konjunktive Wissensbestände beschreiben (vgl. Bohnsack 2006b).⁹⁸ Die sinngenetische Typenbildung wird somit vor allem von den Orientierungsschemata gestützt, die die Handlungsmotive darstellen. Auf diesen aufbauend lässt sich bei bestimmten Fragestellungen die soziogenetische oder zweidimensionale Typenbildung mithilfe der Orientierungsrahmen realisieren. Diese greift auf die Handlungspraxis zurück.

2.5 Vom Alleingehender bis zur Clique – sinngenetische Typenbildung

In der vorliegenden Arbeit wurde anhand der 15 Interviews, die mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, sinngenetische Typen gebildet und auf deren Grundlage eine zweidimensionale Typenbildung vorgenommen. Dabei sind vier Typen in der sinngenetischen Typenbildung aus den Interviews herausgearbeitet worden: *Der ‚Alleingehender‘*, *Die Zweiergruppe*, *Der lockere Verbund* und *Die Clique*, die im Folgenden dargestellt werden.

2.5.1 Der ‚Alleingehender‘

Grundlegend für den Typ des alleingehenden Kindes oder Jugendlichen ist, dass das Kind die Wegstrecke allein verbringen musste oder wollte. Für den Typ des ‚Alleingehers‘ lassen sich zwei Untertypen ausmachen. Zum einen gibt es das Kind, das normalerweise gern mit anderen Kindern zusammen den Weg verbringen möchte, dem dies aber nicht möglich ist. Zu spät losgehen kann eine der Varianten dieses ersten Untertyps sein. Hier liegt das Alleinegehen daran, dass mögliche Weggefährten schon längst unterwegs oder gar an der Schule angekommen sind. Dieser Typ des ‚Alleingehers‘ ist aufgrund seiner eigenen Unpünktlichkeit allein auf dem Weg unterwegs. Er muss sich beeilen, kann keine Abstecher oder Umwege machen, sondern versucht, den Weg so schnell wie möglich hinter sich zu bringen. Conny aus Stadt W. spricht vom „Herhechten“:

„Es gab ja einige die ham sich schon sehr früh immer getroffen einfach dass sie noch ein bisschen Zeit hatten ich gehörte eher zu der Gattung die dann oft auch @auf den letzten Drücker weg sind@ ((lachen)) @ne dann ist das so@ (.) ja manchmal auch im Sprint hier @hä@ wirklich hergehechter“

Auch Stundenausfall kann ein Kind zu einem ‚Alleingehender‘ machen. Conny aus Stadt W. beschreibt, wie man sich den Weg in kleinere Strecken aufteilte, um das Gefühl des Vorrankommens zu verstärken:

„Also ich weiß dass wenn (.) wir mal irgendwie später Unterricht hatten also oder wenn irgendwie mal was ausgefallen ist an Unterricht (.) dann war es schon oft sodass man dann den Weg auch ziemlich allein zurückgelegt hat und (.) da kam er einem auch sehr sehr lang vor also das ne oder s gab immer so Etappen (.) ne wo mer wusste jetze wenn mans mal sehr eilig hatte warn so Ziele

⁹⁸ Siehe auch die Darstellung zu kommunikativem und konjunktivem Wissen im Kapitel 2.4 *Auswertungsmethode – Dokumentarische Methode* in dieser Arbeit. Zum Begriff Orientierungsmuster siehe auch Bohnsack 1997.

das man wusste wenn man das zurückgelegt hat dann warn jetzt soundsoviel Minuten rum und ((lachen))“

Eine weitere Variante dieses Untertyps des ‚Alleingehers‘ ist das Kind, das eine Teilstrecke allein verbringen muss, bis es an einem Treffpunkt auf seine Schulfreunde stößt. Auch dieses Kind ist eilig unterwegs und versucht, den Weg schnell hinter sich zu bringen, um bald an seinem Ziel anzukommen. Grundlegend für diese Variante ist, dass in der näheren Umgebung keine Kinder wohnen, die eine ähnliche Wegstrecke zurücklegen müssen, seien es nun Schulkameraden, die die gleiche Schule besuchen oder Nachbarskinder, die zumindest in die gleiche Richtung laufen müssten. Das Busfahren ohne Freunde oder Schulkameraden ist hier ebenso einzuordnen.

Dieser erste Untertyp des ‚Alleingehers‘ ist als von Umständen oder Strukturen entstanden zu betrachten. Das Kind geht diesen Teil des Schulweges in dem Bewusstsein, lieber mit anderen Kindern zusammen unterwegs zu sein, aber die Wohnstrukturen oder die zeitlichen Strukturen (Stundenausfall) stehen diesem Wunsch entgegen.

Es gibt auch Kinder, die zwar mit anderen Kindern zusammen den Schulweg verbringen könnten, dies aber nicht wollen. Die selbstbestimmte Variante ist der zweite Untertyp des ‚Alleingehers‘. Heidi aus Stadt W. formuliert das wie folgt:

„Also aufm Weg haben eigentlich nur (.) zwei drei Jungen gewohnt die auch hier unten in die Schule gegangen ist und mit denen bin ich nicht gegangen. (Nee) die warn äh (.) das warn keine spannenden @Mitläufer@ mit denen man jetzt jeden Tag gelaufen wäre dann auch“

Heidi hätte demzufolge mit Schulkameraden morgens zusammen laufen können, sie hat sich aber sehr deutlich und begründet dagegen entschieden. Dass nicht viele Kinder in der Nachbarschaft bzw. auf dem abzulegenden Schulweg wohnten, spielt hier zwar ebenfalls eine Rolle, Heidi ist es aber wichtiger, selbst zu entscheiden, wo sie langgeht und was sie sich auf dem Weg anschaut. Dies ist die Entscheidungsgrundlage für das Alleinegehen. Die ‚Mitläufer‘ müssen zum gewählten Weg passen und einen Mehrwert garantieren. Das Busfahren wird in diesem Zusammenhang als sehr unselbstständig verstanden und ebenso als Phase, wo man anderen nicht ausweichen kann, im Gegensatz zum Laufen.

Eine andere Variante des selbstbestimmt allein zugebrachten Schulweges ist in späteren Jahren zu finden, wenn die männlichen Jugendlichen im vorliegenden Sample mit dem Fahrrad, dem Mofa oder dem Moped zur Schule gefahren sind. Man muss sich nicht mehr an die Fahrzeiten der öffentlichen Verkehrsmittel halten und – das wird als wichtigster Grund angeführt – man kann morgens länger schlafen. Ab einem gewissen Alter spielen die Freunde auf dem Schulweg für die jugendlichen Jungen nicht mehr eine so große Rolle. Man nimmt in Kauf, allein auf dem Schulweg zu sein, solange dieser dann sehr schnell und selbstbestimmt vonstatten geht. Bemerkenswert ist hierbei, dass es sich tatsächlich um einen Untertyp handelt, der im vorliegenden Sample nur bei männlichen Interviewten in Stadt W. auftaucht. Das Nutzen von „*Individualfahrzeugen*“, wie der interviewte Konstantin es nennt, ist in den 1970er Jahren offenbar eine ‚Jungensache‘. Außerdem ist hier ein Unterschied zwischen den deutschen Staaten zu finden. Da in der DDR sehr wenige SchülerInnen öffentliche Verkehrsmittel nutzten, sondern das Laufen die übliche Form auf dem Schulweg war, spielten eigene Fahrzeuge wie Fahrrad, Mofa und Moped keine Rolle. Man muss dabei allerdings anmerken, dass es in der DDR generell schwieriger war, diese Fahrzeuge zu kaufen und zu unterhalten. Für die Jugendlichen in der BRD stellte sich der Kauf eines Mopeds als finanzielle Herausforderung dar, in der

DDR musste vorher das Problem, überhaupt an ein gewünschtes Mobil heranzukommen, gelöst werden.⁹⁹

2.5.2 Die Zweiergruppe

Der Typ der Zweiergruppe besteht – wie die Bezeichnung schon sagt – aus zwei Personen, die gemeinsam den Schulweg bestreiten. Der Weg wird zumindest für einen Teil der Schulwegstrecke nur zu zweit gegangen. Grundlegend für diesen Typ ist, dass auch hier, wie bei einem Teil der ‚Alleingeher‘, in der Nachbarschaft nur wenige Schulkameraden wohnen. Die Freundschaft ist demnach zunächst von der Schulbezirksstruktur vorgegeben. Sandra aus Stadt O. beschreibt dies wie folgt:

„so nach der ersten Zeit wenn mer, als mer sich dann so kennengelernt hatte, ham ja in diesen zwei Blocks hier also in der fünfundvierzig und in der siebnunvierzig //ja// einige Kinder gewohnt die mit mir in der Klasse warn //ja// (..) und man hat sich dann hier halt verabredet vorm Haus (..) und is das gemeinsam gelaufen“

Anfangs ist es demnach so, dass man sich (mehr oder weniger zufällig) auf dem Schulweg trifft, wenn man in den Nachbarhäusern wohnt, zur gleichen Schule geht und daher den gleichen Schulweg hat. Wenn man dann noch die gleiche Klasse besucht, kann für diese Weggefährten eine sehr innige Beziehung entstehen, die auf ähnlichen Interessen und tatsächlicher Zuneigung zueinander beruht. Man kann den ersten Untertyp als ‚beste Freundin‘ oder ‚besten Freund‘ bezeichnen. Es handelt sich dabei im vorliegenden Sample um geschlechtshomogene Gruppen. Es laufen folglich zwei Jungen oder zwei Mädchen zusammen zur Schule und verbringen ihre Nachmittage zusammen.¹⁰⁰

Bemerkenswert ist nun, dass im vorliegenden Sample neben den Personen, die diese Zweierfreundschaft als innige Beziehung beschreiben, es ebenso Personen gibt, die diese Zweierbeziehung als ‚Zweckfreundschaft‘ erinnern und damit einen zweiten Untertyp der Zweiergruppe beschreiben. Bärbel aus Stadt O. macht dies sehr explizit:

„Und dann haste halt- ich würd jetzt nicht behaupten dass das- das war schon ne Art Freundin die mit hier war aber wir warn grundverschieden=ham völlig verschiedene=aber s war so ne Zweckgeschichte auch, ne wir warn die einzigen hier un (..) die- wir ham jede so- die hat durch mich mehr Halligalli gehabt und ich hab durch die immerma @paar Hausaufgaben gehabt wo ich@ nicht gut genug war oder sowas halt“

Rückblickend wird die Unterschiedlichkeit betont und die äußeren Umstände, die zu der Freundschaft geführt haben, werden als Grund benannt. Es gibt wenige Gemeinsamkeiten. Bärbel erinnert vor allem die Unterschiede und betont sie durch ihre Argumentation, dass es sich um eine „Zweckgeschichte“, also eine Zweckfreundschaft gehandelt habe, sehr stark.¹⁰¹ In der Erinnerung werden in diesen Fällen Konkurrenzsituationen und Neid besonders hervorgehoben. Karin aus Stadt W. berichtet dies wie folgt:

⁹⁹ Siehe dazu ausführlicher Kapitel 3.4 *Motorisierung. Wege zur Freiheit* in dieser Arbeit.

¹⁰⁰ Siehe dazu auch Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* in dieser Arbeit. Zu dyadischen Freundschaftsbeziehungen siehe bspw. Hurrelmann und Quenzel 2007, S. 172f, Köhler 2008, S. 261f und von Salisch und Seiffge-Krenke 1996, S. 91.

¹⁰¹ Zu den Freundschaftsarten siehe auch Kapitel 3.2 *Wer geht mit wem? Freunde und Schulkameraden* in dieser Arbeit. Zur Zweckfreundschaft siehe u. a. Aristoteles 2006, S. VIII. Freundschaft, 3. Drei Arten der Freundschaft.

„Ähm das war für mich immer ziemlich gut, ich konnte dann durfte dann manchmal mehr. Un hatte dann auch äh ja mehr Möglichkeiten die ich ausschöpfen konnte. Ja das hat natürlich dann auch immer dazu geführt das man sich das erzählt hat un dann warn da natürlich auch manchmal so Neidfaktoren und sowas und dann entstand ähm eigentlich ähm ä:hm ja s gibt ja sowas ich kenn () natürlich nicht, liebste Freundin liebste Feindin sowas s war dann schon sehr spürbar auch in=der in=der in=der in=der in=der (). Es warn dann auch Konkurrenzen, weil es leben noch andere Mädchen aus unserer Klasse mit diesem in diesem Weg, und ähm je nachdem wo die Beziehungen dann halt war dann ähm da geht meine Freundin auch mit den andern“

Man könnte überspitzt von einer ‚Hassliebe‘ sprechen, da man auf der einen Seite daran gewöhnt ist, mit dieser einen Person viel Zeit zu verbringen, aber gerade durch diesen engen Kontakt und vielleicht unterschiedliche familiäre und persönliche Voraussetzungen Konkurrenzsituationen entstehen, die in eine (zeitweise) Abneigung führen können. Daraus ergibt sich eine Fragestellung, die aufgrund des zu geringen Materials an dieser Stelle offen bleiben muss: Inwiefern entspricht dieses Konkurrenzverhalten gerade bei sehr früh beginnenden Freundschaften (ab der Grundschule) ‚Abnabelungsprozessen‘, wie sie aus der Eltern-Kind-Beziehung bekannt sind. Es kann vermutet werden, dass das Ausprobieren in der Pubertät sich auch auf die ‚alten‘ Freundschaften bezieht und Jugendliche (Mädchen) in dieser Zeit eine Neubewertung ihrer Freundschaften vornehmen und eine Neuorientierung stattfinden kann.¹⁰²

2.5.3 Der lockere Verbund

Der lockere Verbund ist ein Typ, der vor allem auf dem Weg zur Schule am Morgen zu finden ist. Wenn die Clique (s. u.) oder die beste Freundin nicht im gleichen Wohnquartier beheimatet ist, es im Stadtteil aber sehr viele Kinder gibt, die den gleichen Weg am Morgen haben, entsteht das Phänomen, dass unabgesprochen oder nach einer Weile ritualisiert Kindergruppen zusammen den Schulweg laufen. Diese Gruppen sind dabei sehr offen, man kann sich ihnen anschließen, ohne dass daraus unbedingt eine feste Clique gebildet wird oder feste Freundschaften entstehen. Diese Gruppierungen sind meist geschlechtsheterogen und können nicht nur aus Klassenkameraden, sondern auch aus Schulkameraden oder anderen Nachbarskindern bestehen. Conny aus Stadt W. beschreibt dies so:

„Aber irgendwie hat man immer so aufm Weg (3) hatten sich auch immer so Cliquen gebildet und (3) je nachdem wen man auf dem Weg gefunden hat und (.) zu welcher Zeit Freunde da so vielleicht Unterricht hatten weil durch dieses Kurssystem hatte man dann nicht immer im Klassenverband hat man sich dann auch mal den ein oder andern angeschlossen mit dem man vielleicht sonst nicht so unbedingt soviel zu tun haben will so aus der Situation heraus“

Conny benutzt hier zwar den Begriff Clique, im Verlauf stellt sich aber heraus, dass sie damit einen eher lockeren Verband meint und nicht die ‚feste‘ Clique, wie sie im nächsten Teilkapitel (2.5.4) beschrieben wird. Deutlich wird an dieser Stelle aber, dass die Begrifflichkeiten, mit denen Freundschaftskonzepte bezeichnet werden, nicht zwingend einer festen Definition unterliegen. Hierauf wird im Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* erneut eingegangen.

¹⁰² Zum Wandel von Freundschaftsbeziehungen siehe u. a. Heidbrink 1993, Krappmann 1993 und Wagner und Alisch 2006.

Auffallend an dem Typ ‚lockere Verbünde‘ ist, dass er sich vor allem bei Kindern, die zu Fuß auf dem Schulweg unterwegs sind, zeigt, und in den Interviews deutlich in Beziehung zum Kinderreichtum im Stadtteil bzw. im Wohnquartier gesetzt wird. Während man mit der besten Freundin oder in der festen Clique Geheimnisse bespricht, ist der lockere Verbund als eine Art Zweckgemeinschaft zu sehen. Hier sind der Zeitvertreib und der soziale Faktor grundlegend, um den Schulweg gerade am Morgen schnell und gut informiert zu verbringen.

2.5.4 Die Clique

Die Clique ist wie schon angedeutet hier als fester Verbund im Gegensatz zum lockeren Verbund zu verstehen.¹⁰³ Während die Mitglieder im lockeren Verbund unproblematisch wechseln und neue Mitglieder dazustoßen können, ist die Clique ein fester Zusammenschluss, an dem man nicht einfach so teilhaben kann. Cliquen in diesem Verständnis sind exklusiv und grenzen sich von anderen Gruppen deutlich ab.¹⁰⁴ Die Cliquen können dabei sowohl geschlechtsheterogen als auch geschlechtshomogen auftreten und bestehen meist aus Klassenkameraden oder Schulfreunden, die aufgrund vom Klassenverband oder von gemeinsamem Arbeiten zusammengekommen sind, beispielsweise durch die Schülervertretung (SV), wie Heidi aus Stadt W. beschreibt:

„und äh also wir warn in in der Clique wo auch Jungen aus unsrer Klasse drin warn und Mädchen aus meiner Klasse und dann durch die durch die SV-Arbeit aber eben auch ältere also die zwei drei Jahre über uns warn und mit denen man dann eben irgendwas zusammen unternommen haben. Also s gab so quasi diese zwei (..) @zwei Peergroups@ als- zum einen die Klasse mit der man was macht und zum andern ja die die Freunde und dann gabs eben diese Überschneidungen dann auch“

Heidi erklärt, dass es unterschiedliche Arten von Freundschaft für sie gab. Zum einen gab es die Klassenkameraden, mit denen sie sich gut verstanden habe, mit denen sie aber nicht unbedingt ihre Freizeit verbringen wollte. Die Clique hingegen ist diese Gruppierung, die zum nachmittäglichen Freizeitverbringen und zum Austausch genutzt wurde. In der Clique konnten auch Klassenkameraden sein, die dann in der Clique aber eben mehr als diese Rolle einnahmen, sie waren vielmehr Freunde, die zufällig in die gleiche Klasse gingen. Der Zusammenhalt in der Clique ist dabei zentral. Die feste und exklusive Struktur führt zudem dazu, dass andere ausgegrenzt werden, wie Roman aus Stadt W. erinnert:

„Na die gingen meistens schon alleine also s hat man schon schon so gemerkt die gingen schon so vor oder hinter einem und die wurden dann auch nicht gerufen oder so komm ma her. Ähm insofern war diese Ausgrenzung das war irgendwie so wie ne unausgesprochene Sache schon ne ... wurden auch gehänselt teilweise. Ne also völlig fies“

Unausgesprochen ist für alle klar, welche Zusammenschlüsse feste Cliquen sind und Nichtmitglieder wagen kaum auch nur den Versuch, sich diesen Gruppierungen anzuschließen. In der Erinnerung bewertet Roman, der Mitglied einer festen Clique war, dies als Ausgrenzung von Einzelpersonen oder anderen Gruppierungen.

¹⁰³ Siehe Kapitel 2.5.3 *Der lockere Verbund*.

¹⁰⁴ Zu Cliquen siehe u. a. Krappmann und Oswald 1995 sowie die Literatur zu Freundschaften bei Kindern und Jugendlichen in den Fußnoten 87, 88 und 89.

Bei den Cliques spielt zudem der soziale Status eine Rolle. Viktor, der in einer Clique war, die sich sehr stark an den Rockern und Halbstarken der 1950er und 1960er Jahre orientierte, beschreibt seine Clique als sehr festen Zusammenschluss, der sogar mit anderen Gruppierungen aus anderen Stadtteilen Konflikte austrug. Man kann schon fast von Banden sprechen, was der Darstellung eben dieser Gruppen aus den 1950er und 1960er Jahren entspricht:¹⁰⁵

„Rotes Tuch, STADTTEIL A. Was ham wir uns geschwartet mit denen. Wir- wir ham uns richtig gekloppt mit denen. Wir sind mit de Fahrräder und Mopeds da rüber nur um denen einen zu geben. Oder die sind hier rüber gekommen. Das war so das- da standst du auch net alleine da. ((lachen)) Ja wenn du in die Schule gekommen bist und hattst wirklich ne Ampel oder boah hast irgendwo Flecken oder hast was gehabt. Wer warn das? Haste gesagt STADTTEIL A, STADTTEIL B weiß der Geier W.-STADT, STADTTEIL C. Wir fahrn mal hin. Und dann sind wir zusammen dahin gefahrn. Ja und das ham die andern aber auch gemacht“

Die Clique in dieser Variante war nicht nur ein fester Zusammenschluss, die Abgrenzung wurde hier sogar gegenüber den Wohnstadtteilen bzw. den Stadtteilen, in denen die Schulen sind, dargestellt. Wer Teil von Viktors Clique war, die sich stark mit dem Stadtteil identifizierte, in dem die Schule war, fand sich inmitten von Konflikten mit Kindern und Jugendliche aus anderen Stadtteilen. Diese Konflikte wurden dabei sogar körperlich ausgetragen („Ampel“, „Flecken“) und Viktor beschreibt darauffolgende Racheaktionen. Dies ist sicher ein Extremfall im Typ ‚Clique‘, der die Ausgrenzungen und Abgrenzungen, die von festen Zusammenschlüssen wie Cliques ausgehen, in seiner radikalen Art darstellt.

2.6 Der Weg ist das Ziel? – Zielgerichtetheit auf dem Schulweg

Die zuvor dargestellten Typen wurden im Anschluss an die sinngenetische Typenbildung in ein Raster übertragen, aus dem sich die Größe der Gruppen ablesen lässt – also von einer Person, die allein den Schulweg bestreitet, bis hin zur festen Clique. Dies ist die eine Typik, die als ‚Personenanzahl‘ bezeichnet wird. Dieser wird eine zweite Typik zugeordnet, die aufzeigt, ob der Schulweg auf ein Ziel hin zurückgelegt wurde oder ob der Weg als eigener Erfahrungsraum bzw. als Erfahrungswelt definiert werden kann. Diese Typik wird hier ‚Zielgerichtetheit‘ benannt. Man kann daher von einer zweidimensionalen Typenbildung sprechen. Die einzelnen Fälle aus der Untersuchung können dabei an mehreren Schnittstellen auftauchen, da ein Fall nicht immer nur einem Typ entspricht. Dies korreliert mit der Methodologie der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. Dort wird davon ausgegangen, dass man die Typen und daraus ableitend die Typiken nur durch eine Abstrahierung und Ablösung von den Einzelfällen erreichen kann.¹⁰⁶ In der Darstellung der einzelnen Typen in Kapitel 2.5 ist angedeutet worden, dass es Menschen in dem vorliegenden Untersuchungssample gab, die zunächst beispielsweise allein auf dem Schulweg waren, bis sie an einem bestimmten Treffpunkt auf ihre Clique stießen. Bei Manuel

¹⁰⁵ Zu den Halbstarken siehe Baacke 1985a, Baacke 1987, Ecarius und Fromme 2000, Griese 2000, Hummrich und Helsper 2011, Janssen 2010, Kurme 2006, Lindner 1996, Sander und Vollbrecht 2000, Zinnecker 1987. Zu Rockern siehe außerdem Alles über Rocker 2009, Baacke 1972, Baacke 1985a und Willis 1981.

¹⁰⁶ Siehe zur Typenbildung in der Dokumentarischen Methode bspw. Bohnsack 2007, Nentwig-Gesemann 2007 und Nohl 2009.

aus Stadt O. ist dies zum Beispiel der Fall. Manuel lässt sich daher zunächst als ‚Allein-geher‘, der zielgerichtet unterwegs ist, beschreiben. Später auf dem Schulweg ist er aber mit der Clique nicht zielgerichtet unterwegs.

Personenanzahl					Zielgerichtetheit
Allein-geher	Zweiergruppe	Verbund	Clique		
Clemens Conny Doreen Katja Konrad Konstantin Manuel Markus Roman	Bärbel Clemens Karin Sandra	Clemens Conny Doreen Katja Konstantin Viktor	Karin Konrad Konstantin Roman	Zielgerichtet	
Doreen Heidi	Bärbel	Conny Doreen Sandra	Bärbel Heidi Manuel Markus Tobias Viktor	Nicht zielgerichtet	

Abb. 5: Zielgerichtetheit nach Typen auf dem Schulweg

Anhand der zweidimensionalen Typik lässt sich nun sagen, dass es zum einen eine Unterscheidung gibt, wie viele Personen auf dem Schulweg zusammen unterwegs sind, ob also jemand allein den Schulweg bestreitet, in einer Zweiergruppe, in einem losen Verbund oder in einer Clique. Die zweite Typik fragt danach, ob der Schulweg zielgerichtet oder nicht zielgerichtet vonstatten ging. Unter Zielgerichtetheit wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass die Person(en) den Schulweg eher als Notwendigkeit ansahen, um das Ziel am Ende des Weges zu erreichen. Das Ziel kann dabei der Treffpunkt mit der Clique oder die Schule selbst sein. Die Zielgerichtetheit ist daran zu erkennen, dass der Weg sehr linear, ohne Umwege oder Abstecher zurückgelegt wurde. Die interviewten Personen haben in den Fällen, in denen dieser Weg allein zurückgelegt wurde, kaum über den Weg an sich gesprochen, sondern im Interview darauf hingewiesen, dass dieser Teil der Strecke beispielsweise sehr schnell hinter sich gebracht wurde, um zum Beispiel die Freunde zu treffen.

Unter ‚nicht zielgerichtet‘ ist im Gegensatz dazu zu verstehen, dass der Schulweg als wichtiger Lebens- und Erfahrungsraum wahrgenommen wurde. Der Weg selbst steht im Zentrum, es werden Umwege gemacht und Erfahrungen gesammelt. Das Ziel des Weges – hier meist die Schule – ist fast schon eine Nebensache. Während man den zielgerichteten

Weg schnell und geradlinig hinter sich bringt, wird der nicht zielgerichtete Schulweg ausgedeutet und wenn möglich verlängert.

Wenn man nun versucht, die Typen, die sich aus der Personenanzahl ergeben und die Zielgerichtetheit des Schulweges in Verbindung zu setzen, lassen sich interessante Beobachtungen machen. Schon in Abbildung 5 ist eine Häufung an bestimmten Stellen erkennbar. Durch eine grafische Darstellung wird der Zusammenhang zwischen Zielgerichtetheit des Weges und Personenanzahl noch deutlicher:

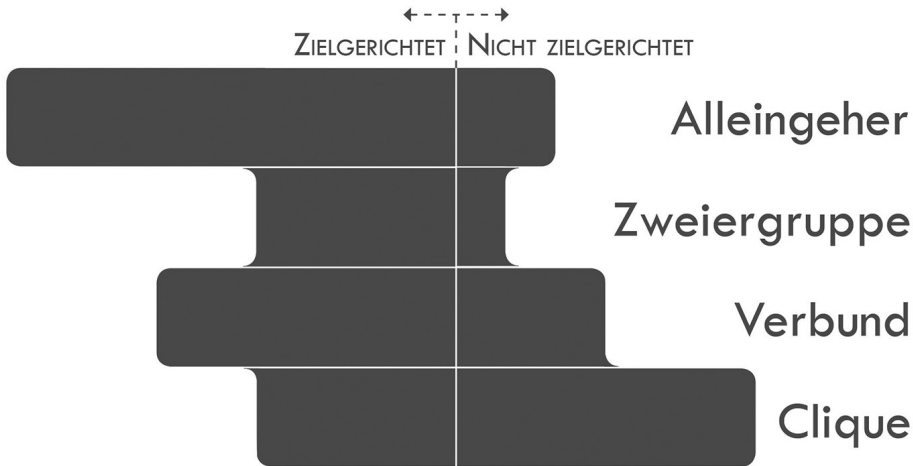


Abb. 6: Zielgerichtetheit und Personenanzahl auf dem Schulweg

Es lässt sich aus der Grafik ablesen, dass in dem vorliegenden Sample die ‚Alleingehér‘ sehr häufig zielgerichtet auf dem Schulweg unterwegs sind, während – wenn man die Grafik von links oben nach rechts unten liest – die Cliques, also feste Verbünde, eher nicht zielgerichtet unterwegs waren. Man kann tendenziell sagen, dass, je größer die Gruppe ist, die Kinder und Jugendlichen stärker vom Ziel ‚abgelenkt‘ sind bzw. das Ziel eine nicht so große Rolle spielt wie die Freundesgruppe, in deren Reihen man sich gerade befindet. Der Weg selbst ist der wichtige Ort, da es sich um den Ort handelt, an dem man zusammen mit den Freunden Erfahrungen sammelt oder Anliegen, die einem wichtig sind, besprechen kann. Man macht eher Umwege, um Freunde abzuholen oder nach Hause zu bringen, bleibt eher stehen oder schaut sich Dinge auf dem Weg an. Wenn man hingegen allein unterwegs ist, wird der Weg selten als anregender Raum wahrgenommen. Das Ziel, z. B. die Clique am Treffpunkt zu treffen, strukturiert den Weg. Der Weg dorthin ist so etwas wie ein notwendiges Übel, weil man eigentlich viel lieber gleich bei den Freunden wäre. Dies sind sozusagen die beiden Enden, die sich diametral gegenüberstehen. Dazwischen liegt der lockere Verbund, der eher zielgerichtet auf dem Schulweg unterwegs ist. Die Zweiergruppe ist eher zielgerichtet unterwegs, was zunächst ein wenig überrascht. Offensichtlich hat die Zielgerichtetheit nichts mit der Exklusivität der Gruppe zu tun, wie man bei der Clique vermuten könnte. Vielmehr scheinen die Zweiergruppen, als zweiter exklusiver Zusammenschluss neben den Cliques, den Weg ebenfalls eher als Notwendigkeit zu

sehen. Das kann zum einen daran liegen, dass die Zweiergruppen ebenfalls Teil einer Clique sind, die es morgens zu treffen gilt, oder der Schulweg so kurz ist, dass sich große Umwege kaum lohnen.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen: Schulweg ist nicht gleich Schulweg. Mit Blick auf die Ausgestaltung des Schulweges und die Rolle, die diesem als sozialem Raum zukommt, ist danach zu fragen, wer mit wem auf dem Schulweg unterwegs ist. Umwege, Abkürzungen und unangepasstes Verhalten sind für die nicht zielgerichteten Gruppen konstituierend. Dies wird im folgenden Kapitel 3 nochmals aufgegriffen.

Die Art der Fortbewegungsmittel (Laufen, Straßenbahn, Bus, Fahrrad, Mofa, Moped, Auto) und die Länge des Schulweges sind ebenso relevant und hängen mit der Größe der Schulbezirke zusammen. So lässt sich aus den vorliegenden Interviews ablesen, dass die Schulbezirke in der DDR wesentlich kleiner waren, sodass die meisten SchülerInnen tatsächlich gelaufen sind und recht kurze Wege zurücklegten. Durchschnittlich sind die SchülerInnen aus der DDR (Stadt O.) im vorliegenden Sample ca. 20 Minuten auf dem Schulweg unterwegs gewesen (Einzelstrecke). Dabei sind von den sieben befragten Personen sechs Personen gelaufen und nur eine Person mit der Straßenbahn gefahren, was damit zusammenhängt, dass diese Person nicht in die nahegelegene POS gegangen ist, sondern in eine sogenannte R-Klasse. Diese Klasse gab es an nur einer Schule, die talentierte Kinder aus der ganzen Stadt zusammenfasste, um diesen ab Klassenstufe 3 Russischunterricht zu erteilen. In der BRD hingegen verbrachten die befragten Personen zwischen 15 und 45 Minuten auf dem Schulweg (Einzelstrecke). Die Zeitspanne ist demnach weitaus größer und zudem sehr unterschiedlich. Dabei sind von den acht Interviewten aus Stadt W. fünf gefahren und drei gelaufen. Im vorliegenden Sample überwiegen in der westdeutschen Stadt die FahrschülerInnen, was mit den größeren Schulbezirken und den damit zusammenhängenden längeren Schulwegstrecken in der BRD in Verbindung steht. Neben diesen vergleichenden Ergebnissen der Schulbezirksstruktur und der Schulweglänge sind inhaltliche Themen in den Interviews angesprochen worden, die den Alltag und das (Schul-)Leben in den beiden deutschen Staaten in den 1970er Jahren betrachten. Diese sollen im folgenden Kapitel 3 *Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten* in Teilkapiteln dargestellt werden. Dabei wird sich zunächst mit der Schule und dem Elternhaus als den beiden ‚Polen‘, zwischen denen die Kinder und Jugendlichen tagtäglich unterwegs waren, beschäftigt. Hausaufgaben und Schulschwänzen werden dabei ebenso thematisiert wie das Mittagessen. Danach werden die eben dargestellten Typen nochmals aufgegriffen, um die Treffpunkte auf dem Schulweg und in der Freizeit genauer zu betrachten. Dabei werden Süßigkeiten eine spezielle Rolle spielen. Musik, Kleidung und Rauchen wurden von den Interviewten angesprochen und geben einen Einblick in jugendkulturelle Formen in den 1970er Jahren in beiden deutschen Staaten. Daneben stellt sich der motorisierte Schulweg als eine Besonderheit für die männlichen Jugendlichen in Stadt W. dar. Zum Abschluss des Kapitels 3 wird in einem Unterkapitel dann der Bogen zum Raum gezogen und es werden Aneignungsformen von Kindern und Jugendlichen, die in den anderen Teilkapiteln immer wieder auftauchen, genauer angeschaut.

Stadt W.	Name	Geschlecht	ungef. Dauer	Gelaufen/gefahren
	Viktor	♂	20 Minuten	gefahren
	Roman	♂	15 Minuten	gefahren
	Conny	♀	15 Minuten	gelaufen
	Konrad	♂	45 Minuten	gefahren
	Konstantin	♂	45 Minuten	gefahren
	Clemens	♂	15 Minuten	gelaufen
	Heidi	♀	30 Minuten	gelaufen
	Karin	♀	2 Stunden	gefahren
		5♂, 3♀	Ca. 15 - 45 Min.	5 gef., 3 gel.
Stadt O.				
	Doreen	♀	15 Minuten	gelaufen
	Katja	♀	10 Minuten	gelaufen
	Markus	♂	5 Minuten	gelaufen
	Bärbel	♀	25 Minuten	gefahren
	Sandra	♀	15 Minuten	gelaufen
	Tobias	♂	15 Minuten	gelaufen
	Manuel	♂	30 Minuten	gelaufen
		3♂, 4♀	Ca. 20 Min.	1 gef., 6 gel.

Abb. 7: Dauer und Art des Schulweges in Stadt O. und Stadt W.

3 Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten

Bevor die Ergebnisse der Studie behandelt werden, ist es sinnvoll, zunächst zu beschreiben, was Kindheit und Jugend in den beiden deutschen Staaten im Untersuchungszeitraum der 1970er Jahre ausmachte in Bezug auf die Schülerrolle und das Bildungssystem.

Kindheit ist in der westlichen Welt ab einem gewissen Alter vor allem Schulkindheit.¹⁰⁷ Die Psychologinnen Maria von Salisch und Rimma Kanevski konstatieren:

„Angesichts des Geburtenrückgangs und der Ausdehnung der Schulzeit in den vergangenen 50 Jahren ist die Schule immer mehr zu dem zentralen Treffpunkt für alle Heranwachsenden einer Altersgruppe geworden.“ (von Salisch und Kanevski 2011, S. 186)

Die primäre Rolle, die Kinder und Jugendliche dabei die meiste Zeit des Tages spielen, ist die des Schülers bzw. der Schülerin. Diese Rolle ist vor allem durch das Leistungsdenken moderner Gesellschaften geprägt (vgl. Hurrelmann und Bründel 2003, S. 130). Der Sozialwissenschaftler Lothar Albert spricht davon, dass als störend empfundenes Schülerverhalten auf die gesellschaftlichen Strukturveränderungen der letzten Jahrzehnte zurückzuführen sei (vgl. Albert 2009, S. 1). Durch ein von den Erwartungen abweichendes Verhalten kann ein Konfliktpotenzial entstehen, welches sich zwischen den Erwachsenen als denjenigen, die die gesellschaftlichen Erwartungen an die Kinder herantragen, und den Kindern, die möglicherweise andere Erwartungen haben, entfaltet. Das hängt damit zusammen, dass die Schülerrolle den Kindern zunächst aufgezwungen wird, also kein freiwilliges Unterfangen ist, beispielsweise im Gegensatz zur Lehrerrolle (vgl. Calvert 1976, S. 17).¹⁰⁸

Dies trifft auf die beiden deutschen Staaten im Untersuchungszeitraum der 1970er Jahre zu. Sowohl in der BRD als auch in der DDR war Kindheit ebenfalls vor allem Schulkindheit. Die Rolle, die den Kindern dabei zugeschrieben wird, unterscheidet sich zunächst nicht grundlegend, da bestimmte Aspekte dieser Rolle in beiden deutschen Staaten gleich waren und auf die meisten westlichen Industriestaaten zutreffen:

„So verlangen z. B. verschiedene Arten von Normen vom Schüler, daß er die Schule regelmäßig besucht, daß er pünktlich ist, seinen Lehrer achtet, nicht vorlaut und kein Petzer ist, daß er sich Prüfungen unterzieht, daß er allen Mogeleyen abhold ist und im Unterricht nicht ißt.“ (Calvert 1976, S. 20)

Die Zusammenfassung der Schülerrolle der Psychologin Barbara Calvert stammt zwar aus den 1970er Jahren und trifft damit den Zeitgeist des Untersuchungszeitraums, sie scheint

¹⁰⁷ Vgl. bspw. Rutschky 1991, S. 295: „Unstrittig ist seit langem, daß Schule der maßgebliche Ort ist, an dem Kindheit und Jugend verbracht werden, und zwar je länger, je besser, obwohl neuerdings wieder das letzte Oberschuljahr in die Schußlinie geraten ist, das andere europäische Länder nicht kennen.“

¹⁰⁸ Zur Schülerrolle siehe auch Baacke 1999, S. 276ff.

aber auch später noch Aktualität zu besitzen. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke arbeitet 1999 in drei Punkten Regeln heraus, die die Schülerrolle ausmachen und der Darstellung von Calvert ähneln. Zum einen müssen Kinder, so Baacke, neue Formen sozialer Interaktionen lernen. Darunter fasst Baacke Begrüßungsrituale zum Stundenbeginn, Prüfungsrituale, Interaktionsregeln während der Stunde sowie Erwartungen wie Fleiß, gute Leistungen und Betragen. Als zweites benennt Baacke die Machtzuschreibungen innerhalb der Schule, dass Lehrer als Experten auftreten und den Schülern die Rolle der Laien zugeteilt wird. Als dritten zu erlernenden Punkt nennt Baacke den Umgang mit der Zeit, der in der Schule restriktiver ist (vgl. Baacke 1999, S. 277).

Neben diesen grundlegenden Gesichtspunkten, was unter der Schülerrolle verstanden werden kann, ist es gewinnbringend, sich mit den jeweiligen Vorstellungen vom Kind in den beiden deutschen Staaten etwas genauer zu beschäftigen. Um die aufgrund von Politik und Ideologie entstandenen Nuancen besser zu differenzieren und zu verstehen, müssen die Kindheitsbilder und die Schülerrollen in den historischen Kontext eingebettet sein, denn:

„Wie alle sozialen Phänomene ist auch die Schülerrolle tief ins gesellschaftliche Ganze eingebunden, verstrickt und kann nur auf dem jeweiligen gesellschaftlichen Hintergrund begriffen werden.“ (Calvert 1976, S. 11)

Wie im Kapitel 2.1 *Anlage der Untersuchung* schon erwähnt, sind die 1970er Jahre in den beiden deutschen Staaten als recht stabil einzuschätzen, auch die Schulsysteme in der BRD und in der DDR haben sich konsolidiert. Die Schule ist neben dem Elternhaus zentral für die Kinder und stellt den morgendlichen Zielpunkt dar. Die Schulkinder verbringen einen Großteil des Tages in dieser Institution und es ist davon auszugehen, dass dieses Umfeld die Kinder ebenso stark beeinflusst wie das häusliche Umfeld.

Die mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949 beginnende Bildungspolitik schuf ein dreigliedriges Bildungssystem, das nach einer Grundschule die weiterführenden Schulen in Hauptschule, Realschule und Gymnasium teilte. Damit knüpfte die junge Bundesrepublik an die Zeit der Weimarer Republik an (vgl. Furck 1998b; Furck 1998a). Die drei Säulen der weiterführenden Schulen sollten die drei Qualifizierungs- und Arbeitsmöglichkeiten widerspiegeln. Für die Hauptschulabgänger war vorgesehen, praktisch zu arbeiten, daher sah das Schulsystem vor, diese Kinder bzw. Jugendlichen mit ca. 15 Jahren in eine berufliche Ausbildung zu schicken. Die RealschülerInnen brauchten für ihre Arbeitsgebiete eine erweiterte allgemeine Bildung, die aber immer noch an die berufliche Tätigkeit angeknüpft sein sollte (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, S. 7). Die GymnasiastInnen hingegen wurden sehr theoretisch und ohne Praxisbezug ausgebildet. Die jeweiligen Schulabschlüsse sollten demnach in die angedachten Berufszweige führen. Durch eine ‚technische Revolution‘, die durch das sogenannte Wirtschaftswunder in der BRD vorangetrieben wurde, nahmen die Ansprüche, die an die SchülerInnen gestellt wurden, in den verschiedenen Berufszweigen zu. Man erwartete nun auch von HauptschulabgängerInnen theoretisches Wissen, um mit neuen Maschinen arbeiten zu können. Das führte dazu, dass das Schulsystem die SchülerInnen nicht mehr adäquat auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten konnte – die drei Säulen gerieten in eine Schieflage (vgl. Furck 1998a, S. 298f; Furck

Der integrativen Gesamtschule liegt die Idee einer gerechten Schule zugrunde, die alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Fähigkeiten unterstützt. Dabei spielt die Individualisierung des Lernens ebenso eine Rolle wie die Leistungsdifferenzierung der SchülerInnen durch Fachleistungskurse auf unterschiedlichen Niveaustufen und Wahlpflichtfächer nach Interesse und Neigung. Ziel der „Schule für alle“ ist es dabei, alle SchülerInnen besser zu fördern und so eine Schule für alle zu schaffen, die die Chancengleichheit erhöht und die soziale Integration stärkt (vgl. Furck 1998a, S. 328ff; Baumert et al. 1994, S. 530ff).

Die politische Diskussion wurde in den 1960er und 1970er Jahren in der BRD um die Einführung einer Integrierten Gesamtschule im Sekundarbereich I (Klassen 5 bis 10) geführt. Seit Mitte der 1960er Jahre wurde das Konzept der Gesamtschule etwa von der SPD weiter ausgearbeitet und konkretisiert. Die CDU hielt hingegen am dreigliedrigen Schulsystem fest (vgl. Furck 1998b, S. 251; Baumert et al. 1994, S. 520). Die kritisierte Selektion nach der vierten Klasse rechtfertigten die Gegner der Gesamtschule mit der individuellen Begabung der Kinder und den Anforderungen der Wirtschaft an die Zusammensetzung der AbsolventInnenjahrgänge (vgl. Furck 1998a, S. 289f).

Die Schulen in Stadt W. sind im Untersuchungszeitraum ebenfalls von diesen Diskussionen betroffen: Eine der Schulen, auf die Interviewte gegangen sind, ist Anfang der 1970er Jahre als eine Integrierte Gesamtschule (IGS) gegründet worden. Dem vorausgegangen war 1969 die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats, 40 Versuchsschulen in der BRD einzurichten (vgl. Baumert et al. 1994, S. 520). Die Schülerinnen und Schüler waren dabei ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer vor die Herausforderung gestellt, diesen Schulversuch selbst zu gestalten und eben auch ein Stück weit auszuprobieren, was neben den traditionellen Unterrichts- und Schulformaten noch möglich ist. Die Reaktionen in Stadt W. auf den Schulversuch sind dabei als ambivalent zu bezeichnen. Bei AnhängerInnen der traditionellen Schulformen hatte die Schule von vornherein keinen guten Ruf, bei anderen musste die Versuchsschule zunächst beweisen, dass auch sie die Kinder gut ausbilden kann. Unter diesem Erwartungsdruck standen auch die Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule.

Die sich in den 1970er Jahren verstärkende Diskussion um die Gesamtschule schaffte es allerdings nicht, die Monopolstellung des dreigliedrigen Systems aufzuweichen (vgl. Oelkers 1998, S. 225f). Das galt selbst für die Städte, wo neue Schultypen in der Praxis erprobt wurden. Dabei ist zu erwähnen, dass in der föderalen Bundesrepublik Bildung bis heute Ländersache ist und daher die Diskussionen und Einführungen in die Praxis in den einzelnen Bundesländern stattfanden bzw. in der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) sowie im Deutschen Bildungsrat diskutiert wurden (vgl. Furck 1998b).

Der Übergang von Grundschule zu Sekundarschule wird in der Forschung immer wieder als problematisch diskutiert.¹¹⁰ Von Salisch und Kanevski sprechen dem Schulwechsel eine wichtige Bedeutung aufgrund der sozialen Veränderungen der Peerbeziehungen zu, die dieser für die Kinder mitbringen kann. Aber auch die räumliche Veränderungen, die unter Umständen mit einem anderen Tagesablauf zusammenfallen, beispielsweise durch

¹¹⁰ Siehe bspw. Beelmann 2006, Kanevski und von Salisch 2011, S. 80ff, Kramer 2009, Portmann 1995, Solzbacher 2011 und Weber 2010. Zu weiteren Übergängen siehe auch Albert 2009, Ecarus und Eulenbach 2012 und für einen theoretischen Hintergrund van Gennep 2005.

früheres Aufstehen und einen längeren Schulweg, können für die Kinder problematisch sein (vgl. von Salisch und Kanevski 2011, S. 185f). In den Interviews in Stadt W. wurde häufig darauf verwiesen, dass der Weg zur Grundschule ein anderer war als zur weiterführenden Schule. Mit dem Wechsel zur Sekundarschule verändern sich die Wege der Schülerinnen und Schüler sowie unter Umständen auch die Schulkameraden, die man auf dem Weg treffen konnten. Freundschaften konnten mit dem Wechsel an unterschiedliche Schulen nicht aufrechterhalten werden. Neue Peerstrukturen mussten sich finden.

Anders in der DDR, die parallel zum restlichen Staatswesen auch das Bildungssystem zentralistisch organisierte und den politischen Neuanfang nach 1945 auch zur Reform des Bildungssystems nutzte. So sollte die Errichtung einer Einheitsschule allen Kindern die Möglichkeit geben, eine gute grundständige Ausbildung zu erhalten, die es erlaubte, sich später (neben dem Beruf) weiter zu qualifizieren. Nach einigen Veränderungen war ab 1959 die nach sowjetischem Vorbild umgebaute 10-klassige Polytechnische Oberschule (POS) der einzige Schultyp in der DDR. Sie war eine allgemeinbildende Schule, in der durch ihre pädagogische und ideologische Ausrichtung auf die Verzahnung von Theorie und Praxis großen Wert gelegt wurde.¹¹¹ Die grundlegende Theorie war der Marxismus-Leninismus, der in allen Fächern die Basis bildete, insbesondere aber im Fach Staatsbürgerkunde die Grundlage für die ideologische Bildung der SchülerInnen darstellte. Dem ‚Arbeiter- und Bauernstaat‘ war es außerdem wichtig, den Kindern früh einen Zugang zur Arbeit zu geben, da dies als Grundpfeiler der DDR galt. Im Unterrichtsfach ‚Produktive Arbeit‘ wurden die SchülerInnen beispielsweise in Betrieben eingesetzt, um ihnen Achtung vor der Arbeit und vor den Arbeitern in der Gesellschaft zu vermitteln (vgl. Deja-Löhlhoffel 1988, S. 79).

Positiver Nebeneffekt der Einheitsschule war, dass die Kinder meist von der ersten bis zur zehnten Klasse gemeinsam zur Schule in einen festen Klassenverbund gingen. Da die Schulen ihr Einzugsgebiet aus dem direkten Umfeld hatten, gingen die SchülerInnen meist mit ihren Nachbarskindern zur Schule, was dem jeweiligen Wohnquartier und den Peerbeziehungen eine ganz eigene Dynamik gab.

Anschließend an die POS konnten in der Erweiterten Oberschule (EOS) einige Jugendliche das Abitur und damit die Befähigung zum direkten Hochschulstudium erlangen. Der Grundgedanke dahinter war, allen Kindern die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Vor allem die Arbeiter- und Bauernkinder sollten in der DDR Bildungsmöglichkeiten erhalten, die ihnen vorher verwehrt geblieben waren (vgl. Geissler 2011, S. 896ff). Dementsprechend fand die Auswahl der SchülerInnen für die EOS nicht nur nach Leistung statt, sondern auch nach sozialer Herkunft (vgl. Deja-Löhlhoffel 1988, S. 91ff).

Während man für die BRD davon sprechen könnte, dass die Kinder in den Schulen zu demokratisch-gebildeten Bürgern erzogen werden sollten, war es in der DDR die sozialistische Persönlichkeit, die als Erziehungsziel ausgerufen wurde.¹¹² In der Bundesrepublik

¹¹¹ Durchgesetzt vor allem durch die Unterrichtsfächer Werkunterricht, Unterrichtstag in der Produktion, Einführung in die sozialistische Produktion und Technisches Zeichnen (siehe dazu auch Baske 1998 und Geissler 2011, S. 808f). Zur Schule in der DDR siehe auch Helwig 1988.

¹¹² Der Begriff sozialistische Persönlichkeit taucht zunächst unerklärt im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem auf, wird dann im Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik im Januar und im Oktober in der Verfassung verankert. Siehe auch Deja-Löhlhoffel 1988, S. 42ff.

wurde nach dem Grauen der NS-Diktatur auf allen Bildungsebenen versucht, eine Mitbestimmungs- bzw. Partizipationskultur für die junge Generation zu schaffen. An den Schulen übernahm dies beispielsweise die Schülervertretung, die die Anliegen der MitschülerInnen in ihren Schulen gegenüber der jeweiligen Schulleitung vertrat (siehe bspw. Schildt und Siegfried 2009, S. 293f). In der DDR wurden die Kinder und Jugendlichen zum Aufbau des Sozialismus angeregt und dementsprechend waren andere Erziehungsziele notwendig. Produktivität und das Verständnis, ein Teil des Kollektivs zu sein, spielten entscheidende Rollen. Dementsprechend wurde in der Freien Deutschen Jugend (FDJ), die eng mit der Schule verbunden war, die ideologische Bildung in der Freizeitgestaltung bei den Schülerinnen und Schülern fortgesetzt.¹¹³

Die FDJ untergliederte sich in die Pionierverbände Jungpioniere (1.–3. Klasse), Thälmannpioniere (4.–7. Klasse) und die Freie Deutsche Jugend (8. Klasse bis 25. Lebensjahr). Sowohl die Jungpioniere als auch die Thälmannpioniere hatten Gebote bzw. Gesetze, die Anleitung und Wertekanon zugleich für die Kinder darstellten. Das Lernen wird dabei in den Dienst des „sozialistischen Vaterlandes DDR“ gestellt (Statut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“, herausgegeben vom Zentralrat der FDJ, Abteilung Junge Pioniere/Organisationsleben, über Verlag Junge Welt):

„Wir Thälmannpioniere lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert. Wir eignen uns gründliche Kenntnisse und Fertigkeiten an und treten überall für Ordnung, Disziplin und Sauberkeit ein. Wir sorgen dafür, daß jeder ehrlich lernt, sein Wissen anwendet und bei ihm Wort und Tat übereinstimmen. So bereiten wir uns auf das Leben und die Arbeit in der sozialistischen Gesellschaft vor.

Wir Thälmannpioniere lieben die Arbeit, achten jede Arbeit und alle arbeitenden Menschen. Wir lernen von den Arbeitern, Genossenschaftsbauern und den anderen Werktätigen und packen schon heute bei jeder Arbeit mit zu, wo immer es auf unsere Hilfe ankommt. Wir schützen das Volkseigentum. [...]

Wir Thälmannpioniere machen uns mit der Technik vertraut, erforschen die Naturgesetze und lernen die Schätze der Kultur kennen. Wir interessieren uns für das Neue in Wissenschaft und Technik. Wir nehmen am naturwissenschaftlich-technischen Schaffen teil, betätigen uns künstlerisch, fördern die Talente und beweisen unser Können. [...]

Wir Thälmannpioniere bereiten uns darauf vor, gute Mitglieder der Freien Deutschen Jugend zu werden. Wir interessieren uns für die Geschichte des sozialistischen Jugendverbandes und die Taten der FDJ-Mitglieder. Ihre hervorragenden Leistungen sind uns Vorbild und Ansporn. Wir verwirklichen mit ihnen gemeinsame Vorhaben.“ (Statut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“, herausgegeben vom Zentralrat der FDJ, Abteilung Junge Pioniere/Organisationsleben, über Verlag Junge Welt)

¹¹³ Zur Pionierorganisation in der DDR siehe u. a. Deja-Löhlhöffell 1988, Freiburg und Mahrada 1982, Geissler 2011, S. 803ff, Mählerl 2001, Wolle 1999, S. 113f und Wensierski 2012.

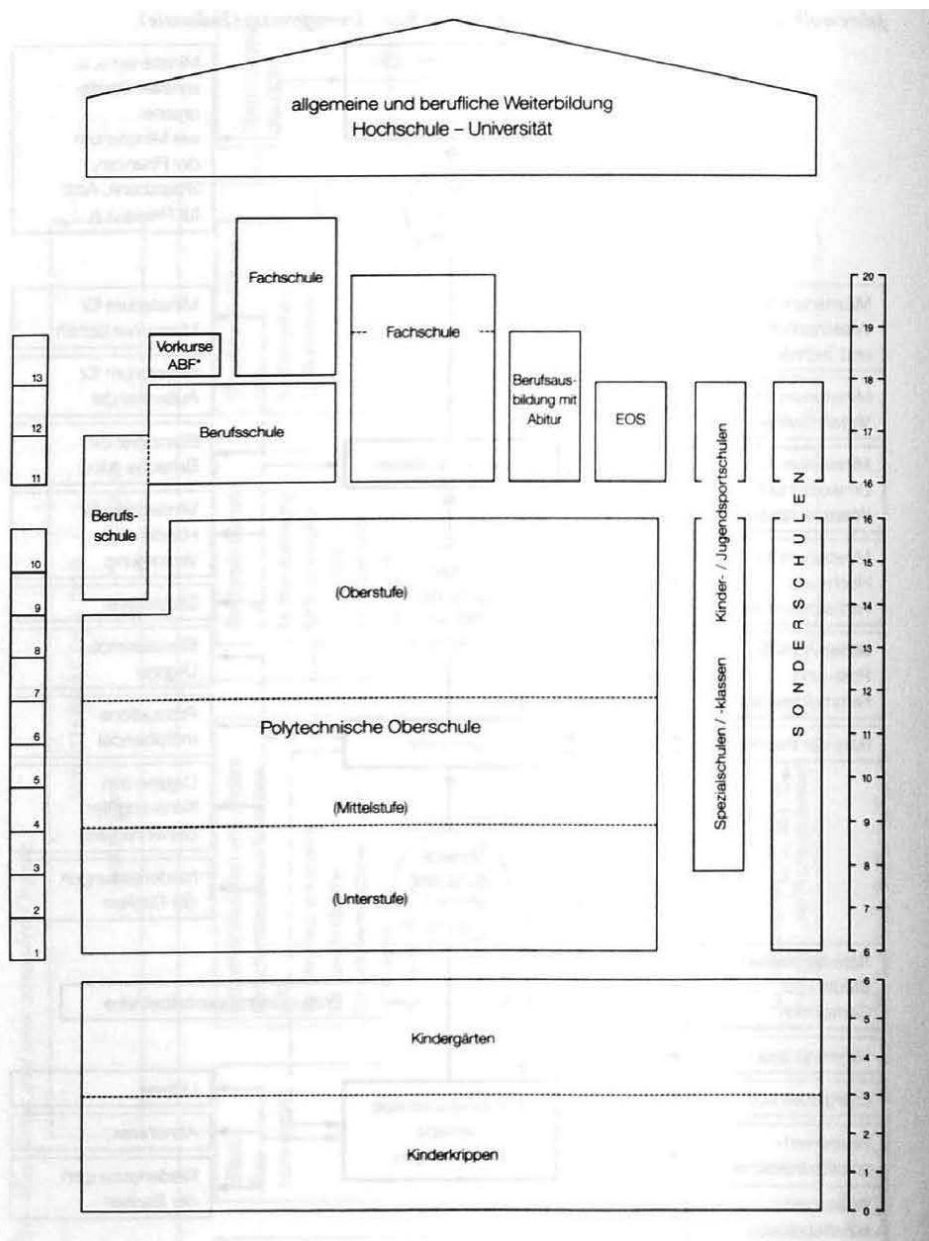


Abb. 9: Schulsystem der Deutschen Demokratischen Republik, Quelle: Reuter 1998a, S. 50

Neben anderen ‚Gesetzen‘ ist in den hier ausgewählten deutlich zu erkennen, dass es bei der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit u. a. um das Lernen und das Einfügen in die vorhandenen Gesellschaftsstrukturen ging. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten Schule und FDJ eng zusammenarbeiten.¹¹⁴ Das reichte von gemeinsam organisierten Wertstoffsammlungen bis hin zu sogenannten Timur-Hilfen und ähnlichem (vgl. Deja-Löhlhoffel 1988, S. 70f). Die Erziehung „zum Kollektiv durch das Kollektiv“ (Deja-Löhlhoffel 1988, S. 45) war erklärtes Ziel und besonders gut durch das ‚Klassenkollektiv‘ in der Einheitschule der DDR zu erreichen.

Der Organisationsgrad war in der DDR ein weitaus höherer und die Kontrollmöglichkeiten über die Kinder und Jugendlichen war für die Erwachsenen viel größer als dies in der jungen Bundesrepublik der Fall war. In der BRD herrschte ein sorgloserer Umgang mit Kindern, so waren sie beispielsweise viel allein draußen in ihren Stadtteilen mit anderen Kindern unterwegs. Die Kinder und Jugendlichen genossen demnach eine gewisse Freiheit, die ihnen das Ausleben ihrer Kinder- und Jugendkulturen einfacher machte. In der DDR hingegen wurde die Freizeitgestaltung von den Erwachsenen und vom Staat stark beeinflusst. Kinder- und Jugendkulturen waren demnach Freiräume, die die Kinder vor allem in Nischen zu nutzen versuchten. Peter Voß, der 13 Jahre lang am Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig arbeitete, beschreibt das Freizeitverständnis in der DDR rückblickend als eines, das auf alle „subjektbezogenen Freizeitdefinitionen“ (Voß 1999, S. 354) konsequent verzichtete. Es wurde davon ausgegangen, dass „die Freizeit erst durch die Arbeit strukturiert wird“ (Voß 1999, S. 354). Die Maxime „Sozialistisch arbeiten, lernen, leben!“ verdeutlicht dies genauso wie die Vorstellung einer „sinnvollen Freizeitgestaltung“ (Voß 1999, S. 355), die nicht nur individuelle Rekreation, sondern auch gesellschaftlich relevant sein sollte (ähnlich Kirchhöfer und Steiner 2003). Lesen als eines der beliebtesten Hobbys wurde in der DDR nicht nur durch einen Kanon an zu besprechenden Büchern den SchülerInnen nahegebracht (vgl. bspw. Carqueville 2008). Im Curriculum wurde der Punkt „Lenkung der außerunterrichtlichen Lektüre“ (vgl. Löffler 2011, S. 288) aufgenommen, durch den die SchülerInnen vor allem an moderne Texte wie beispielsweise von Christa Wolf herangeführt werden sollten, da diese im Lehrplan nicht vorkamen.¹¹⁵ In der BRD hingegen ist Freizeit häufig gleichzusetzen mit Spaß, Unterhaltung und Konsum (vgl. Shell Deutschland 2002, S. 53). Verstärkt wurde dies durch einen veränderten Umgang der Eltern mit den Kindern, wie die Shell-Jugendstudie 1981 darlegt. Demnach waren die Eltern der zwischen 1955 und 1966 Geborenen – was dem vorliegenden Untersuchungssample der 1961 Geborenen entspricht – nicht mehr so autoritär wie die Elterngenerationen davor, wie sich beispielsweise an den rückläufigen Ausgehkontrollen zeigen lässt (vgl. Fischer 1982, S. 94ff). Dies waren ganz entgegengesetzte Voraussetzungen in den beiden deutschen Staaten, die sich u. a. im Umgang mit jugendkulturellen Strömungen manifestierten. Jugendkulturen in der DDR hatten immer damit zu kämpfen, per se als Staats- bzw. Gesellschaftsfeinde abgestempelt zu werden (siehe bspw. Blobel 2011; Rauhut 2002).

¹¹⁴ Das sieht man beispielsweise daran, dass beim Fahnenappell in der Schule die jeweilige Uniform getragen werden musste und jede Klasse einen Gruppenrat wählte, der die Aufgabe einer Klassenvertretung übernahm (vgl. Deja-Löhlhoffel 1988, S. 66ff). Siehe auch Freiburg und Mahrad 1982, S. 163ff.

¹¹⁵ Auch der Ausbau der staatlichen öffentlichen Bibliotheken zeigt, dass dem Thema Lesen in der DDR ein hoher Stellenwert zugesprochen wurde, auch Werktätige sollten sich in ihrer Freizeit weiterbilden können (vgl. Löffler 2011, S. 247ff, 288ff; Links 2010, S. 202ff).

3.1 Schlüsselkind und Mittagskind. Schule, Elternhaus und Schulweg

3.1.1 Schulschwänzen und Hausaufgaben

Im letzten Teilkapitel wurde deutlich, dass Kindheit und Jugend in den beiden deutschen Staaten stark durch die Institution der Schule geprägt war und auch heute noch ist. Auch in den Interviews für die vorliegende Studie wurde die Schule als Zielpunkt des morgendlichen Weges und zentraler Ort der Kindheit und Jugend häufig genannt. Die Schülerrolle war und ist ein wesentlicher Bestandteil, wie oben gezeigt wurde, beinhaltet sie bestimmte Erwartungen. Wenn man Calverts These, die Schülerrolle werde den Kindern und Jugendlichen aufgezwungen und sei nicht freiwillig, folgt, kommt die Frage auf, was deviantes Verhalten – das auch in den vorliegenden Interviews angesprochen wurde – im Schulkontext ist und wie dem zu begegnen ist. Eine Forschungsrichtung versucht, abweichendes Verhalten bei SchülerInnen zu erkennen, zu typologisieren und Lehrern und Eltern Handreichungen zu geben, wie man diesen Kindern und Jugendlichen wieder auf die ‚richtige Bahn‘ verhilft.¹¹⁶

Als deutlich deviantes Verhalten gilt das Schulschwänzen. Der Soziologe Michael Wagner, der ein Forschungsprojekt zum Thema Schulabsentismus am Kölner Forschungsinstitut für Soziologie leitete, bezeichnet als Schwänzen „die unerlaubte Abwesenheit vom Schulunterricht“ (Wagner 2007a, S. 7). Tritt das Schulschwänzen häufig auf, kann man von Schulverweigerung sprechen (vgl. Wagner 2007a, S. 7). Schulschwänzen stellt nach der Soziologin Imke Dunkake einen Bruch mit gesellschaftlichen Normen dar (vgl. Dunkake 2007, S. 13). Sie bezieht sich in ihrer Auflistung unter anderem auf den Erziehungswissenschaftler Karlheinz Thimm, nach dem man das Schulschwänzen nach dem Intensivitätsgrad unterscheiden kann. Dieser reicht vom Gelegenheitsschwänzen, besonders von Einzelstunden, über regelmäßiges Schwänzen von Einzelfächern und Kurzzeitschwänzen von mehreren Tagen oder Wochen bis hin zu regelmäßigem Intervallschwänzen, gelegentlichem Langzeitschulschwänzen und Intensivschwänzen (vgl. Dunkake 2007, S. 24; Thimm 1998, S. 74).¹¹⁷ Im vorliegenden Sample taucht das Schulschwänzen in zwei der 15 Interviews auf. Die Motivationen und die Ausgestaltung sind dabei ganz unterschiedlich. Beide Male handelt es sich allerdings um das Schwänzen von bestimmten Fächern. Karin aus Stadt W., die sehr lernwillig war und gern zur Schule ging, konnte sich mit dem Sportunterricht nicht anfreunden, sodass sie diese Stunden, gerade wenn es sich um ‚Randstunden‘ handelte, öfter schwänzte:

„Äh das war ganz unterschiedlich. Kam immer drauf an welche Zeit das war, meistens wars so halb drei rum, die sechste Stunde ging meistens so bis viertel zwei, ne, dann haste entweder haste gesagt du gehst=du gehst jetzt noch Mittagessen oder schaffsts noch wie äh bei mir gings ja noch oder überhaupt bei andern, die konnten ja schnell nach Hause. Ranzen abgelegt un dann, bloß meistens haste dann nich mehr de Lust gehabt da wieder hoch un in die Schule °un nachmittags° un so naja da gabs immer so bisl bisl Zoff dann (.) den andern Tag wenn-[...] s gab ma Phasen wo mer gesagt ham du es is so schönes Wetter (da lass mer) () da lass mer das ma lieber sein, ge“

¹¹⁶ Siehe bspw. die Ausführungen in Ecarius und Eulenbach 2012, Förster 1993, Fuchs et al. 2009, Landscheidt 2007, Lamnek 1995, Sander und Vollbrecht 2000, Sturzbecher und Holtmann 2007, Wagner 2007b.

¹¹⁷ Zum Thema Schulschwänzen siehe auch Sälzer 2010, Stamm 2009, Stamm et al. 2009, Thimm 2000, Thimm 2001 und Wagner 2007b.

Die Interviewerin hat im Anschluss an diese Stelle gefragt, ob Tobias in einer Gruppe die FDJ-Nachmittage geschwänzt habe oder alleine. Tobias antwortete daraufhin: „*Allein machts ja kein Spaß.*“ Tobias berichtet hier davon, dass es eine Zeitlang vorkam, dass seine Freunde und er die mittwochs stattfindenden FDJ-Nachmittage schwänzten. Das lag vor allem am schönen Wetter, das die Jungengruppe nutzen wollte. Wichtig war hierbei, dass das Schwänzen nicht geschah, weil man kein Interesse an der Veranstaltung hatte oder diese boykottieren wollte, die Jungen wollten schlichtweg ihre Freizeit anders gestalten. Dabei war das Schwänzen eine Gruppenaktivität, denn Tobias sagt sehr deutlich, dass es für ihn nur sinnvoll war, wenn er die gewonnene Zeit mit seinen Freunden verbringen konnte. Ganz anders als bei Karin, die tatsächlich wegen des Unterrichtsfaches schwänzte, blieben Tobias und seine Freunde den FDJ-Nachmittagen fern, weil diese auf einem Nachmittag lagen.

Während bei Tobias das Schwänzen eine Gruppenaktivität war, isolierte das Fernbleiben vom Unterricht Karin, weil sie nun allein nach Hause gehen musste und ihre Freundin erst später oder am nächsten Morgen wieder traf.¹¹⁸ Karin erzählt nichts davon, dass sie von der Schule wegen des Fernbleibens ermahnt wurde. Tobias hingegen benennt die Konsequenzen:

„s gab da zwar dann ein bisschen Ärger aber naja. Es is ja nich- es is ja nicht immer vorgekommen“

Tobias stellt die Konsequenzen als nicht groß dar, wenn er von „*ein bisschen*“ Ärger spricht. Es wurde anscheinend mit der Jungengruppe darüber gesprochen und dies sorgte offensichtlich dafür, dass die Jungen nicht zu häufig die FDJ-Nachmittage schwänzten, um tatsächlich ‚großen Ärger‘ zu bekommen. Bemerkenswert ist die Aussage „*naja da gabs immer so bisl bisl Zoff dann (.) den andern Tag*“, da dies impliziert, dass direkt am nächsten Tag in der Schule mit den ferngebliebenen Jungen darüber gesprochen wurde. Hier wird die Verschränkung von Schule und Pionierorganisation deutlich.

Dass Tobias gerade die FDJ-Nachmittage schwänzte, lag nach seiner eigenen Aussage daran, dass es sich dabei um Nachmittagsveranstaltungen handelte und man durch das Nach-Hause-gehen vorher sozusagen aus dem Blick der Schule gelangt war. Dann der Schule und dem FDJ-Nachmittag fernzubleiben, erscheint einfacher, da man sich schon außerhalb des Schulgeländes befand. Dass es sich nun aber gerade um die FDJ-Nachmittage handelte, die geschwänzt wurden, ist bemerkenswert, da dies größere Konsequenzen hätte nach sich ziehen können – ob es den Jungen damals bewusst war oder nicht. Die Freie Deutsche Jugend (FDJ) war die Massenorganisation für die Kinder und Jugendlichen in der DDR. Als einzig zugelassene Kinder- und Jugendorganisation stellte sie ein Monopol dar. Das Erziehungsverständnis der DDR bestand auf einer Verzahnung der drei Erziehungsinstanzen Elternhaus, Schule und Jugendorganisation. Das Elternhaus wurde dabei stark von der Gesellschaft überprüft, beispielsweise indem Eltern in ihren Betrieben auf ihre Kinder und deren Verhalten angesprochen wurden, wenn diese aus der Reihe fielen. Die Schule übte eine Doppelfunktion aus, wenn sie zum einen den Kindern und Jugendlichen eine Bildung im Sinne von Wissen angedeihen ließ und auf der anderen Seite

¹¹⁸ Zur Rolle der Peergroup beim Schwänzen siehe Samjeske 2007. Nach Weiß 2007, S. 45f gibt es in der Forschung zum Schulabsentismus uneinheitliche Ergebnisse, was die Geschlechterunterschiede angeht. Es sind wohl aber keine signifikanten Unterschiede in der Datenlage auszumachen.

mit der ideologischen Bildung die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit übernahm.¹¹⁹ Die FDJ war dafür zuständig, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Freizeit produktiv (und staats-treu) nutzten – ein produktiver Teil der Gesellschaft zu sein, war schließlich das ausgerufene Ziel einer jeden sozialistischen Persönlichkeit.

Die Freie Deutsche Jugend als Dachverband war organisiert in den Pionierorganisationen, die in den jeweiligen Schulstufen verankert waren.¹²⁰ Die Pionier- bzw. FDJ-Nachmittage fanden meistens Mittwochnachmittag in den Schulgebäuden statt. Für die SchülerInnen waren sie dadurch zusätzlich an die Schule angegliedert. Für den Donnerstag gab es meist weniger oder gar keine Hausaufgaben, was wiederum die enge Verknüpfung mit der Schule zeigt. Dass ein FDJ-Sekretär bzw. eine FDJ-Sekretärin an der Schule angestellt war, mit Büro und Zugang zu allen Unterlagen, verdeutlicht die strukturelle Verankerung in dem Schulsystem. Schule und FDJ sollten Hand in Hand gehen und die Kinder und Jugendlichen in der DDR nicht nur während der Schulzeit, sondern auch in ihrer Freizeit ideologisch ‚richtig‘ erziehen und bilden. Dass Tobias und seine Freunde den FDJ-Veranstaltungen fernblieben, hätte ebenso als widerständiges Verhalten gewertet und dementsprechende ernsthafte Konsequenzen nach sich ziehen können.¹²¹ Tobias benennt im Interview, dass sie die Veranstaltungen nicht boykottieren, sondern einfach das schöne Wetter nutzen wollten. Es würde nicht verwundern, wenn dies genau die Aussage war, die die Jungen damals dem zuständigen FDJ-Sekretär gaben, der sie auf ihr Fernbleiben ansprach. Damit verdeutlichten sie, dass es sich nicht um widerständiges Verhalten handelte und entkamen so unter Umständen einer Strafe.

Neben dem Schulunterricht, der wie eben dargestellt die Anwesenheit der SchülerInnen für einen Lernerfolg voraussetzt, sind Hausaufgaben ein zentrales Mittel in der schulischen Bildung, um die Selbstlernfähigkeiten der SchülerInnen herauszubilden.¹²² Hausaufgaben nehmen nach aktuellen Studien einen Großteil der täglichen Freizeitaktivitäten von Kindern ein (vgl. Nieswandt 2010, S. 223). In der Forschung gibt es eine Kontroverse darüber, ob bzw. wie Hausaufgaben sinnvoll eingesetzt werden können.¹²³ Von den Hausaufgabenbefürwortern werden sie als „adäquates Mittel zur Wissenserlangung“ (Dettmers 2010, S. 3) bezeichnet, die zur „Leistungssteigerung“, „Interessenentwicklung“ und für den „Erwerb von Lernstrategien“ (Dettmers 2010, S. 5) besonders geeignet seien. Außerdem wird der Hausaufgabenerledigung die Funktion einer „Schnittstelle zwischen schulischen und häuslichen Lernbedingungen“ (Nieswandt 2010, S. 224) bzw. „als Bindeglied

¹¹⁹ Siehe Kapitel 3 *Kinder- und Jugendkulturen und Schulwege in den beiden deutschen Staaten* in der vorliegenden Arbeit.

¹²⁰ Siehe Kapitel 3 *Kinder- und Jugendkulturen und Schulwege in den beiden deutschen Staaten* in dieser Arbeit.

¹²¹ Gut aufgearbeitet ist beispielsweise der Fall von acht SchülerInnen der EOS Carl von Ossietzky in Berlin-Pankow, die vom Abitur ausgeschlossen oder an andere Schulen versetzt wurden, weil sie in einer Wandzeitung in der Schule ihre eigene – offensichtlich nicht systemkonforme – Meinung kundtaten (Grammes und Zühlke ca. 1993; Grammes und Zühlke 1993). Siehe zum Thema Anpassen oder Widerstehen den gleichnamigen Sammelband (Grafe 2010), sowie Geissler 2011, S. 774f und Ohse 2010, S. 82ff.

¹²² Als Synonym für Hausaufgaben wird auch der Begriff Schularbeiten verwendet, vgl. bspw. Schaub und Zenke 2004, S. 253f unter dem Lemma *Hausaufgaben*. Dort wird als Einstieg in das Thema Hausaufgaben auf Didaktik-Literatur hingewiesen (Schaub und Zenke 2004, S. 629). Zu Hausaufgaben siehe außerdem bspw. Becker und Kohler 2002, Derschau und Battermann 1979, Dettmers 2010, Drewelow et al. 1986, Hofer 2004, Lipowsky 2004, Lipowsky 2007, Speichert 1982 und van Epstein und Van Voorhis 2001.

¹²³ Dettmers (2010) nutzt die Kritikpunkte in ihrer Dissertation als Ausgang für ihre eigene Forschung und gibt dadurch einen guten Überblick über die Diskussion. Siehe auch Gängler und Markert 2010, S. 78f, Lipowsky 2004, Lipowsky 2007 und Nieswandt 2010, S. 224f.

zwischen Elternhaus und Schule“ (Dettmers 2010, S. 5; ähnlich Schaub und Zenke 2004, S. 254) zugeschrieben. Hausaufgaben werden in der Forschung demnach ganz unterschiedliche Funktionen zugesprochen, die Dettmers vor allem in Bezug auf Schwemmer in drei Funktionen unterteilt (Dettmers 2010, S. 5). Die didaktisch-methodische Funktion von Hausaufgaben „bezieht sich auf die Aneignung von Wissensinhalten und umfasst vor allem Aspekte wie die Unterrichtsvorbereitung durch Schülerinnen und Schüler sowie die Einübung und Festigung des Lehrstoffes“ (Dettmers 2010, S. 5). Die erzieherische Funktion „bezieht sich auf die Entwicklung „selbstständiger Befähigungen und persönlichkeitsstärkender Haltungen“ [...] durch die Vergabe von Hausaufgaben“ (Dettmers 2010, S. 10; darin zitiert: Schwemmer 1980, S. 42). Über die soziale Funktion „erhalten Eltern durch Hausaufgaben Einblicke in das aktuelle Unterrichtsgeschehen sowie in das Lernverhalten und die Fähigkeiten ihres Kindes und damit die Möglichkeit, bei eventuellen Lern- oder Hausaufgabenschwierigkeiten zu intervenieren“ (Dettmers 2010, S. 11).

Der Unterricht soll durch die Hausaufgaben nachbereitet oder vorbereitet werden und die SchülerInnen angeregt werden, sich selbstständig mit dem Unterrichtsstoff zu beschäftigen (vgl. Nieswandt 2010, S. 227). In den bisherigen Forschungen zu Hausaufgaben steht die Art, wie Hausaufgaben konzipiert sein sollten und welche Lernprozesse durch Hausaufgaben angeregt werden könnten, im Mittelpunkt. Wie das von den SchülerInnen selbst empfunden wird, ob diese theoretisch gebildeten Funktionen tatsächlich in der Praxis funktionieren, ist erst in den letzten Jahren in den Fokus der Forschung gerückt. Die Schlagworte hierfür sind „Ablenkung, Motivations- und Konzentrationsprobleme“ (Dettmers 2010, S. 16) bei der Hausaufgabenerledigung. Swantje Dettmers, die 2010 die Effektivität von Hausaufgaben in ihrer Dissertation betrachtet, schreibt dort:

„Vielmehr obliegt es den Schülerinnen und Schülern, selbstständig zu entscheiden, zu welchem Zeitpunkt, in welcher Reihenfolge und mit welcher Zielstellung sie ihre Hausaufgaben erledigen.“ (Dettmers 2010, S. 22)

In dem Zitat werden die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung angesprochen und die Schülerinnen und Schüler als autonome Personen begriffen, die ihre Entscheidungen nach eigenem Abwägen treffen. Dabei konkurrieren die Hausaufgaben mit den Freizeitaktivitäten am Nachmittag und es können so Konfliktpotenziale entstehen, da man als SchülerIn viel lieber mit den Freunden noch etwas unternehmen möchte (vgl. Dettmers 2010, S. 23, die sich wiederum auf Hofer 2004 bezieht). Dies trifft ebenso auf die im Untersuchungssample dargestellte Kindheit und Jugend zu. Eine der Interviewten, Conny aus Stadt W., beschreibt das wie folgt:

„Ne, manchmal wars natürlich auch so das man wusste, oh man hat ja noch die Hausaufgabe zu erledigen, aber war nachmittags verabredet und dann war keine Zeit mehr oder man hat dann zu Hause vielleicht nochmal in der Küche helfen müssen oder s Zimmer aufräumen müssen. Und dann ham wer, oh und jetzt möcht ich aber gern und und dann wurd ja auch gefragt ‚Und haste denn noch Hausaufgaben?‘ ‚Nein.‘ ((lachen))“

Conny stellt hier dar, wie eine Konversation mit ihrer Mutter abgelaufen sein könnte. Obwohl Conny wusste, dass sie noch Hausaufgaben zu erledigen hatte, wollte sie sich lieber mit ihren Freundinnen am Nachmittag treffen. Auf die Frage der Mutter, ob sie denn Hausaufgaben aufhätte, antwortete sie mit einem gelogenen „nein“. Conny musste später am Tag sehen, wie sie doch noch rechtzeitig ihre Hausaufgaben erledigte.

Bei dem Thema Hausaufgaben stellt sich immer wieder die Frage nach deren Sinnhaftigkeit. Aus der eigenen Alltagserfahrung ebenso wie aus der Hausaufgabenforschung wissen wir, dass Art und Zweck der Hausaufgaben als pädagogisches Mittel und die tatsächliche Umsetzung weit auseinanderklaffen können. Der Erziehungswissenschaftler Frank Lipowsky konstatiert in seinen Forschungen zu Hausaufgaben:

„Schülerinnen und Schüler fühlen sich häufig gegängelt und empfinden Hausaufgaben entweder als Überforderung oder aber als lästige und langweilige Pflichtübung.“ (Lipowsky 2007, S. 7)

Hausaufgaben werden von vielen SchülerInnen oft nicht als sinnvolle Lerneinheit verstanden, sondern als ‚nervige‘ Aufgabe, die versucht wird, so schnell und so einfach wie möglich zu erledigen. Dabei kann das Erledigen der Hausaufgaben bzw. das Abschreiben auf dem Schulweg zu einem Ritual avancieren, wie bei Manuel und seiner Freundesgruppe in Stadt O.:

„Weil da mussten ja noch Hausaufgaben abgeschrieben werden. Aufm Platz in der Wartehalle. Was jetzt- da is jetzt n Bäcker drin, das war früher diese Wartehalle da ham se hier Sichtmarken verkauft und Straßenbahnfahrtscheine, und da war hinten 'n Tisch mit solchen Hockern wo mer normalerweise seinen Sichtkartenantrag ausfüllen konnte und seine Sichtmarken aufkleben und da ham wir dann Hausaufgaben abgeschrieben“

Die Wartehalle, die als morgendlicher Treffpunkt für Manuel und seine Freunde fungierte, war sehr praktisch ausgesucht: An dem Tisch mit Hockern ließen sich gut die Hausaufgaben abschreiben. Manuels Schulweg war stark von den umgebenden Geschäften und Spielplätzen geprägt, es passt daher, dass die Gruppe sich am Morgen einen gemeinsamen Ort suchte. Das Abschreiben der Hausaufgaben hatte für Manuel einen ganz simplen Zweck: Es war die Erfüllung der notwendigen Pflicht, bevor er sich den wirklich wichtigen Dingen in seinem Schülerleben widmen konnte – seinen Freunden. Für Manuel war Schule mehr oder weniger der aufgezwungene Ort, an dem er seine Freunde traf. In seinen Erzählungen blieb die Schule fast immer peripher, während das Geschehen mit den Freunden im Zentrum stand. Die Hausaufgaben gehörten in seinem Orientierungsrahmen daher zur Notwendigkeit der Schule, um dort durchzukommen und seine Peergroup weiterhin als Lebensmittelpunkt zu haben.

Ein weiterer beliebter Ort für das Erledigen der Hausaufgaben am Morgen war die Straßenbahn. Roman aus Stadt W. benennt in der folgenden Interviewsequenz verschiedene Schulaufgaben:

„Ja was wir natürlich immer genutzt haben ist entweder wenn wir hier noch Zeit hatten oder in der Straßenbahn, so Hausaufgaben die wir nicht hatten abschreiben. Oder nochmal wenn wir ne Arbeit schrieben oder so dann nochmal die letzten Fragen klären und nochmal ins Buch gucken und es war eigentlich immer irgendwas wo man n schlechtes Gewissen hatte was man nicht gut hatte, also entweder die Hausaufgaben nicht gut gemacht oder nicht gut gelernt oder fürn Referat nicht ordentlich den Stoff gelernt und so s gab eigentlich immer sowas was man nochmal hier besprochen hat“

Roman spricht dezidiert vom „Abschreiben“ der Hausaufgaben. Ähnlich wie bei Manuel ist davon auszugehen, dass einer aus der Gruppe die Hausaufgaben hatte und man dort auf schnelle Art und Weise und ohne große Anstrengungen die richtigen Antworten erhielt. Roman erzählt, dass der Schulweg genutzt wurde, um sich über die Inhalte einer anstehenden Klassenarbeit auszutauschen. Es wurden zudem Lernmaterialien wie Bücher auf

dem Schulweg genutzt. Roman nimmt außerdem die Evaluation vor, „es war eigentlich immer irgendwas wo man n schlechtes Gewissen hatte“. Hier dokumentiert sich, dass es sich nicht um etwas Seltenes handelte, sondern dass man auf dem Hinweg zur Schule öfter, vielleicht sogar meistens, noch etwas abschreiben oder lernen musste. Roman spricht hier die Hausaufgaben als ein Beispiel für den Schuldruck an. Interessant an der Bewertung, dass man ein schlechtes Gewissen hatte, ist, dass sie impliziert, dass die Hausaufgaben zu machen und für Arbeiten oder Referate zu lernen Hauptaufgaben des Schülers sind. Wenn er diesen Aufgaben nicht ordnungsgemäß nachkam, musste er ein schlechtes Gewissen haben und zusehen, dass er dieses irgendwie loswurde, zum Beispiel durch Abschreiben. Wichtig ist hier, dass die Erwachsenen nichts davon wissen durften und man daher in der Gleichaltrigengruppe diese Regelverletzung, also das Nicht-Haben der Hausaufgaben, zu bereinigen hatte. Dabei geht es nicht um die Qualität der Hausaufgaben, sondern darum, überhaupt etwas in seinem Heft stehen zu haben. Dass die oben genannten intendierten Funktionen von Hausaufgaben (didaktisch-methodische, erzieherische und soziale Funktion) hier irgendeine Tragweite gehabt hätten, ist nicht abzulesen. Im Gegenteil verstärkt sich eher der Eindruck, dass sich negative Emotionen mit den Hausaufgaben verbanden. In Romans Beispiel wird das schlechte Gewissen direkt angesprochen. Swantje Dettmers, die in ihrer Dissertation den aktuellen Forschungsstand gut diskutiert, stellt fest, dass bei vielen Jugendlichen negative Emotionen bei der Erledigung der Hausaufgaben auftreten (vgl. Dettmers 2010, S. 4). Der Erziehungswissenschaftler Manfred Hofer, der sich ebenfalls mit Hausaufgaben beschäftigt, konstatiert, dass sich das Selbstkonzept der meisten Jugendlichen eher durch die Anerkennung der Peers in Freizeitkontexten und ähnlichem aufbaut (vgl. Hofer 2004, S. 88).¹²⁴ Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den Interviewpassagen der vorliegenden Studie wider und bestätigen diese für die 1970er Jahre in den beiden deutschen Staaten.

Das Erledigen der Hausaufgaben am Morgen wurde zum Teil für den Schulweg direkt mit eingeplant. Karin aus Stadt W. hat beispielsweise gelegentlich sogar einen Zug eher genommen, um in Ruhe die Aufgaben lösen zu können:

„Manchmal sind wir dann auch 'n bisschen früher gefahrn und ham dann am Hauptbahnhof gesessen und ham nochmal schnell Hausaufgaben gemacht, ne, nachgelernt oder Vokabeln, das war dann zwischen Tür und Angel das war dann aber wirklich eher am Hauptbahnhof als in der Klasse. Weil wir durften ja nicht in die Klasse, zu der Zeit war das ja so dass wir dann warten mussten, erst später wenn wer älter wurden da durften wir dann morgens in den Klassenraum“

Karin, die mit einer Freundin oder in einem lockeren Verbund morgens unterwegs war, berichtet hier davon, dass die Hausaufgaben am Zielbahnhof erledigt wurden. Der Bahnhof liegt mehr oder weniger auf halber Strecke und es ist bemerkenswert, dass sie gerade einen öffentlichen Raum – ähnlich wie Manuel – für die Erledigung der Hausaufgaben wählte. Die Schule war für Karin kein guter Ort, um die Hausaufgaben nachzuholen, da die Gefahr, von den Lehrern erwischt zu werden, zu hoch war. Die Regeln zum Einlass in die Schule waren in den 1970er Jahren im vorliegenden Sample derart, dass die meisten Schulen (im Übrigen im Osten wie im Westen!) die Schülerinnen und Schüler erst knapp vor Stundenbeginn in das Gebäude einließen. Die Zeit zum Erledigen oder Abschreiben der Hausaufgaben war damit meist zu kurz. Die Abgeschlossenheit vor den Augen der Er-

¹²⁴ Siehe auch Großmann und Reinmuth 2007.

wachsenen spielte sicher ebenfalls eine große Rolle, das wird besonders in Manuels Interview deutlich, wenn er über den Spielplatz als Treffpunkt seiner Freundesclique spricht (s. u.). Es scheint dabei aber tendenziell so zu sein, dass die Kinder nutzten, was sie auf dem Weg fanden – Wartehallen, Spielplätze, Bänke oder eben den Bahnhof.¹²⁵

Deutlich wird aus den Passagen zudem, dass es den Kindern bewusst war, dass sie eigentlich zu Hause ihre Hausaufgaben machen sollten. Die Praxis sah aber bei den meisten interviewten Personen tatsächlich ganz anders aus. Wobei selbst die eher zielstrebigeren Schülerinnen und Schüler in den Interviews davon berichteten, dass auch sie Hausaufgaben vergaßen und dann diese noch schnell vor Schulbeginn erledigen oder abschreiben mussten.

Die Unterscheidung zwischen den Formen von Hausaufgaben vergessen, Hausaufgaben nicht können und absichtlich keine Hausaufgaben gemacht zu haben, wurden alle drei in meinen Interviews angesprochen. Die Lösung dieses Problems war immer, die Hausaufgaben selbst noch schnell zu erledigen, oder sie von Schulkameraden abzuschreiben. Dem Lehrer ehrlich zu sagen, man habe die Hausaufgaben vergessen, war offensichtlich keine Option.

In der Häufigkeit und der Art und Weise, wie Hausaufgaben erledigt wurden, lässt sich im vorliegenden Sample kein Unterschied zwischen den beiden Staaten ausmachen. In Stadt W. haben sechs Personen davon berichtet, dass sie die Hausaufgaben meist vor der Schule auf dem Schulweg oder im Schulgebäude erledigt hätten. Nur zwei Personen haben die Hausaufgaben direkt am Nachmittag vor der Freizeit mit den Freunden erledigt, eine Person davon hat die Hausaufgabenbetreuung der Schule dafür genutzt. In Stadt O. haben fünf Personen die Hausaufgaben vor der Schule auf dem Schulweg oder im Schulgebäude erledigt. Zwei Personen saßen meistens am Nachmittag oder Abend an den Hausaufgaben. Alle Interviewten haben davon gesprochen, dass man sich zumindest auf dem Schulweg bzw. vor Schulbeginn mit den Klassenkameraden über Hausaufgaben ausgetauscht habe. Dabei reichte das Besprechen der Hausaufgaben von der Frage *Hast du die gemacht?* über *Hast du die verstanden?* bis hin zu *Können wir die austauschen?*

Gerade die Aussagen, dass die Hausaufgaben häufig auf dem Schulweg am Morgen erledigt oder abgeschrieben wurden, lassen an der Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben zweifeln. Die intendierten Funktionen von Hausaufgaben, wie sie oben angerissen wurden, werden durch die in den Interviews dargestellte Praxis der meisten SchülerInnen infrage gestellt und in gewisser Weise ad absurdum geführt, wenn man sich die zweite Funktion von Hausaufgaben in Erinnerung ruft:

„die erzieherische Funktion[,] bezieht sich auf die Entwicklung ‚selbstständiger Befähigungen und persönlichkeitsstärkender Haltungen durch die Vergabe von Hausaufgaben.“ (Dettmers 2010, S. 10, darin zitiert Schwemmer 1980, S. 42)

Man könnte sagen, dass die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen, die Hausaufgaben nicht selbst zu erledigen, sondern morgens schnell abzuschreiben, zur Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und damit zur Persönlichkeitsstärkung beiträgt. Dass dies auf diese Art und Weise von den Lehrerinnen und Lehrern angedacht war, kann bezweifelt werden.

¹²⁵ Zur Rauman eignung siehe ausführlicher Kapitel 3.5 *Rauman eignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen* in der vorliegenden Arbeit.

Wenn man Hofer und Dettmers mit ihrem Blick für die Emotionen bei der Erledigung der Hausaufgaben ernst nimmt, dass die Hausaufgaben als negative Konkurrenz zur positiv bewerteten Freizeit verstanden werden können, und die Aussagen aus den Interviews mit heranzieht, kann festgestellt werden, dass die Hausaufgaben ein Eindringen in die autonome Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen waren und sind. Die Erwachsenen, Eltern wie Lehrer, erwarten von den SchülerInnen, dass sie in ihrer Freizeit die Hausaufgaben erledigen, obwohl der Sinn dieser Aufgaben von den SchülerInnen selbst infrage gestellt wird. Dementsprechend verwundert es nicht, dass ein Großteil der interviewten Personen die Hausaufgaben als notwendiges Übel ansahen.

Die Aussagen aus den vorliegenden Interviews bestätigen damit die Ergebnisse aus der aktuellen Hausaufgabenforschung und erweitern sie um eine historische Dimension. In den 1970er Jahren sind diese negativen Einstellungen zu Hausaufgaben in beiden Untersuchungsstädten zu finden. Es scheint sich demnach um ein Phänomen zu handeln, dass in modernen Schulkindheiten zu finden ist, unabhängig von der politischen Couleur.

3.1.2 Das Mittagessen in den beiden deutschen Staaten

Die historische Dimension spielt bei der Frage nach dem direkten Schulschluss eine Rolle, an den sich die Einnahme eines Mittagessens in irgendeiner Form anschloss. Der Untersuchungszeitraum der 1970er Jahre benötigt für dieses Thema noch eine historische Einbettung, um die Interviewaussagen einordnen zu können.

Für die befragten Personen aus der BRD bedeutete das Aufwachsen in dieser Zeit unter anderem ein Heranwachsen mit der traditionellen Rollenaufteilung des Mannes als Familienernährer und der Frau als Mutter und Hausfrau. Davon geprägt ist, dass die Kinder das Mittagessen zu Hause eingenommen haben, denn Schulspeisungen waren eher die Ausnahme. Der Interviewte Konrad beschreibt das so:

„aber nach der Schule gings immer nach Hause. Da hat meine Mutter mitm Essen gewartet das war halt so üb- so üblich“

Das Mittagessen wurde von fast allen Interviewten in Stadt W. zu Hause eingenommen. Die Mutter, die oftmals Hausfrau war oder in Teilzeit arbeitete, wartete zu Hause mit dem Mittagessen auf die Kinder und gelegentlich sogar auf den Ehemann. Sechs von den acht befragten Personen aus Stadt W. gaben an, dass ihre Mutter Hausfrau war. Eine Befragte erzählte im Interview, dass die Mutter später, als die Kinder schon ältere Jugendliche waren, in Teilzeit arbeitete. Eine weitere Mutter arbeitete Vollzeit als Verkäuferin, der Interviewte machte sich daher sein Mittagessen selbst. Ein Befragter wollte keine Angaben zu seinen Eltern machen, aus dem Interview ist aber herauszulesen, dass nach der Schule das Mittagessen zu Hause von der Mutter bereit stand, sie also entweder Hausfrau war oder in Teilzeit arbeitete.

Die Zahlen des Statistischen Bundesamts sagen aus, dass 34 % der Frauen in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik erwerbstätig waren.

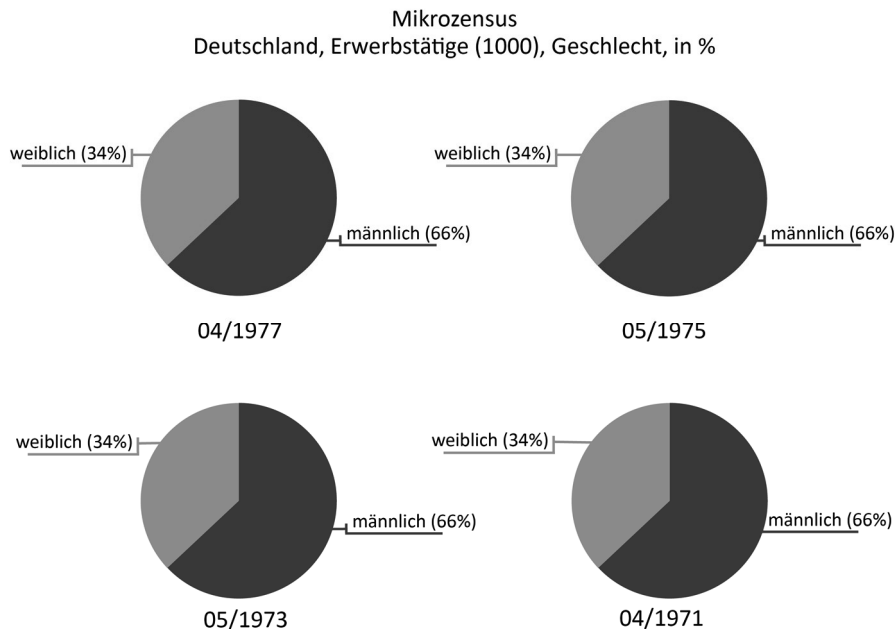


Abb. 10: Erwerbstätigkeit nach Geschlecht in der BRD 1970er Jahre, Quelle: angelehnt an Statistisches Bundesamt

Das vorliegende Sample ist keine reliable Untersuchungsgruppe, stellt aber tatsächlich trotzdem die Situation in den 1970er Jahren in der BRD relativ gut dar. Eine erwerbstätige Mutter war die Ausnahme bei den Befragten. Und auch die Teilzeitarbeit wurde von den Interviewten nur angesprochen, wenn es um die Tätigkeit der Mutter vor der Familiengründung ging bzw. wenn die Kinder schon ältere Jugendliche waren. Daraus ergibt sich, dass die Kinder in Stadt W. den Rückweg zur Mittagszeit recht zügig verbrachten. Große Umwege wurden nicht gemacht, Freunde besuchte man nur, wenn man dort auch gleich Mittag gegessen und den Nachmittag verbracht hat, wie Konstantin aus Stadt W. berichtet:¹²⁶

„Also zu nem Freund dann blieb ich aber auch da, also nicht n kurzen Abstecher sondern wenn dann ging ich zu nem Freund mittags mit und blieb dann da und schaute abends wie ich heim kam oder meine Eltern holten mich dann von dort ab“

In Stadt O., also auf der anderen Seite der deutsch-deutschen Grenze, war das Mittagessen zu Hause die Ausnahme, die meisten Kinder besuchten die Schulspeisung, die in den 1970er Jahren flächendeckend in der DDR an die Schulen angebunden war. Für wenig Geld wurden die Kinder, deren Eltern meistens beide in Vollzeit arbeiteten, versorgt.¹²⁷

¹²⁶ Siehe zur Mittagsgestaltung Kapitel 3.2.4 *Nachmittage mit den Freunden* in dieser Arbeit.

¹²⁷ Siehe dazu u. a. Verordnung über die Schüler- und Kinderspeisung, 16.10.1975, Budde 2010, Deja-Löhlhöfel 1988, S. 48ff und Schlegel 1999.

Die Schulbezirke waren in der DDR kleiner und umfassten die um die Schule liegenden Straßenzüge, sodass der Schulweg recht kurz war und die Kinder mit den Nachbarskindern gemeinsam die Schule besuchten. Das Mittagessen wurde oft direkt in der Schule ausgegeben, wenn die Schule selbst die Schulspeisung beinhaltete. Dies war vor allem bei neueren Schulgebäuden oder in den 1960er und 1970er Jahren renovierten Schulgebäuden der Fall. In älteren Schulgebäuden, die noch nicht erweitert waren, konnte die Schulspeisung auch in der Nähe in einem anderen Gebäude untergebracht sein. Die Schulkinder mussten dann diesen zusätzlichen, meist recht kurzen Weg gehen, um am Mittagessen teilzunehmen. Das Essen wurde normalerweise aus einer Zentralküche in Essenskübeln fertig geliefert. Die Interviewten aus Stadt O. erzählten, dass das Essen gut geschmeckt hat und reichlich war. Die Eltern, und besonders die Mütter, die in der DDR für die Pflege- und Versorgungsaufgaben in der Familie zuständig waren, konnten dementsprechend beruhigt sein, da sie wussten, dass die Kinder mit einem warmen Mittagessen versorgt waren, während sie einer Erwerbsarbeit nachgingen. Die Sozialwissenschaftlerinnen Susanne Falk und Hildegard Schaeper sprechen davon, dass sich

„die Erwerbsverläufe von Frauen in der DDR, wie auch in anderen sozialistischen Ländern, stark von jenen in westlichen Industrieländern unterscheiden. Die Familie war in der DDR in viel geringerem Maße ein Strukturgeber für weibliche Lebensverläufe als in westlichen Industriegesellschaften. Frauen, insbesondere jene der jüngeren Generationen, wiesen unabhängig von der familiären Einbindung als Ehefrau und Mutter kontinuierliche Erwerbsverläufe auf.“ (Falk und Schaeper 2001, S. 181)

Die Erwerbsarbeit gehörte in den sozialistischen Ländern und damit auch in der DDR zur Normalbiografie. Die familienpolitische Ausgestaltung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf war in der DDR dementsprechend weitreichender als in der jungen BRD, wo die traditionelle Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter die Normalvorstellung war. Die für die DDR häufig proklamierte Emanzipation der Frau ist im Vergleich zur BRD in der gleichen Zeit nicht gänzlich falsch. Frauen in der DDR waren bereits wirtschaftlich selbstständig, als Frauen in der BRD noch die Zustimmung ihres Ehemannes brauchten, um überhaupt arbeiten gehen zu dürfen oder ein eigenes Konto einzurichten. In diesem Bereich waren Frauen in der DDR tatsächlich emanzipierter. Auf der anderen Seite war die DDR aber ebenso restriktiv, da sie ihren Bürgerinnen nicht nur zugestand zu arbeiten, sondern dies auch zum Element einer ‚guten Frau‘ erklärte. Nur wer arbeitete, war ein produktiver Teil der Gesellschaft. Eine Hausfrau hatte dementsprechend mit Vorurteilen zu kämpfen (vgl. Budde 2010, S. 93f). Eine Wahlfreiheit gab es demnach auch in der DDR nicht. Schon allein deswegen kann man nicht von einer gänzlich durchgesetzten Emanzipation der Frau sprechen. Zumal auch in der DDR Haushalt und Kindererziehung ‚natürlicherweise‘ der Frau und Mutter zugesprochen wurde. Nicht umsonst gab es den ‚Hausarbeitstag‘ einmal im Monat nur für Frauen und nicht für die Männer (vgl. Budde 2010, S. 98).¹²⁸ Auch bei der Kinderpolitik kann man eine starke Verknüpfung zur Frauenpolitik sehen, die dafür spricht, dass auch hier das Rollenbild der Frau stark an das der Mutter als Versorgerin der Kinder geknüpft ist (siehe bspw. Schröter 2003). Man kann für die DDR

¹²⁸ Siehe zum Hausarbeitstag auch Sachse 2002. Einen Hausarbeitstag gab es im Übrigen auch in Westdeutschland, da allerdings nur in vier Bundesländern und der Anspruch erlosch bei einer Fünftageweche (vgl. Sachse 1997, S. 257f).

von einer Anerkennung der Frau als Arbeitskraft sprechen,¹²⁹ eine tatsächliche Gleichberechtigung der Geschlechter herrschte aber im familialen Bereich nicht. Uta Schlegel, die am ZIJ vor allem für Frauen- und Geschlechterforschung zuständig war, konstatiert rückblickend, dass die Gleichberechtigung der Frau in der DDR rein auf die Teilhabe am Erwerbssystem bezogen blieb (vgl. Schlegel 1999, S. 376). Auch die Historikerin Gunilla Budde stellt fest, dass die traditionellen Rollenbilder von Frauen und Männern bestehen blieben (vgl. Budde 2010).

Kinderkrippenplätze, Kindergartenplätze, Hortbetreuung und Schulspeisung waren zentrale Themen, durch die die Frauen in der DDR ihre Doppelrolle als Versorgerin der Familie und produktive Arbeiterin in der Gesellschaft ausführen können sollten. Frauen in der DDR standen in einem Spannungsverhältnis, diesen beiden Rollen gerecht zu werden, so dass von einer Doppelbelastung gesprochen werden kann.

In der BRD war das Rollenmodell noch klar von der traditionellen Aufteilung vom Mann als Familienernährer und der Frau als Mutter und Hausfrau geprägt, auch wenn in den 1970er Jahren durch die zweite Welle der Frauenbewegung viele Veränderungen angestoßen wurden. Für die Mehrzahl der Frauen aber, die in den 1950er und 1960er Jahren in der BRD Mütter wurden, war die Aufgabenteilung in der Familie noch sehr klar. Dementsprechend hatten vergleichsweise wenige Frauen mit der Doppelbelastung zu kämpfen, die für die Frauen in der DDR der Normalzustand war. Während in der DDR nicht-erwerbende Frauen mit Vorurteilen zu kämpfen hatten, dass sie kein produktives Mitglied der Gesellschaft waren, mussten in der BRD zur gleichen Zeit die Frauen mit dem Vorurteil kämpfen, ihre Kinder zu vernachlässigen, wenn sie diese sehr früh in Kindertageseinrichtungen gaben, um einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Die wenig ausgebaute Infrastruktur in der BRD in Form von Betreuungsmöglichkeiten machte es vielen Frauen erst mit dem Schuleintritt der Kinder überhaupt möglich, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Diese war meist eine Teilzeitstelle, damit die Kinder ab dem Mittag, wenn der Schultag vorbei war, nicht in eine leere Wohnung kamen und ein warmes Mittagessen bereitstand.¹³⁰ Sowohl die Frauenrolle in der BRD als auch diejenige in der DDR waren mit Vor- und Nachteilen für die Frauen besetzt. Letztendlich ist an beiden Rollen zu kritisieren, dass es normative, von oben oktroyierte Rollen waren, die dem Individuum eine Eigenentscheidung absprachen und damit die möglichen Lebensmodelle einschränkten.

Trotz dieser unterschiedlichen Rollenausprägungen hat sich der Nachmittag bei den meisten interviewten Personen im vorliegenden Sample ähnlich abgespielt. Die Gründe dafür, dass die meisten Kinder der 1970er Jahre in Stadt W. zum Mittagessen nach Hause gegangen sind, wurden dargelegt. Dies führte dazu, dass diese Kinder meist sehr zügig liefen und keine großen Umwege machten, wie auch Conny berichtet:

„irgendwie ((stöhnen)) damals war das auch so üblich=also zu Hause war's Essen schon fertig und ähm (.) damals ham die Mütter ja auch noch nicht soviel gearbeitet=es war dann schon so das die dann zu Hause gewesen sind gekocht haben und meine Mutter zum Beispiel fing dann erst

¹²⁹ Im Übrigen auch in sogenannten ‚Männerberufen‘, allerdings gab es offensichtlich auch in der DDR eine ‚gläserne Decke‘ (vgl. Budde 2010, S. 99ff, 109).

¹³⁰ Zur Entwicklung der Teilzeitarbeit von Frauen in der BRD siehe bspw. Oertzen 1999 und Stephan 1995. Lesenswert sind auch die ‚Geschichten‘ in Kessel 1995.

viel=viel später wieder an zu arbeiten also dann auch nach Hause sind ham uns dann (.) irgend-wie die Sachen selbst warm gemacht und damals war das ja auch irgendwie noch so (.) da konnte man auch noch ne Familie als Mann allein ernährn“

Conny beschreibt hier die von ihr wahrgenommene traditionelle Rollenverteilung in der Familie in der BRD in den 1970er Jahren: Die Mütter hätten damals noch nicht so viel gearbeitet, sie waren zu Hause und haben sich um Haushalt und Kinder gekümmert. Als Mann habe man damals noch eine Familie allein ernähren können, sagt Conny und spricht damit das Familienernährermodell an, bei dem der Vater der Alleinverdiener ist. Hier werden die klassischen Merkmale des traditionellen Rollenbildes beschrieben und positiv dargestellt. Conny verknüpft diese Darstellung des Rollenbildes bzw. der Familienrollen und -aufteilung mit der Aussage, dass ihre Mutter selbst erst „*viel=viel später*“ wieder anfangen habe zu arbeiten.

Die Formulierung, die Mütter hätten „*noch nicht soviel gearbeitet*“, ist von daher interessant, da Connys Aussage impliziert, nur bezahlte Erwerbsarbeit sei für sie ‚richtige‘ Arbeit. Der Haushaltsführung und der Kinderbetreuung, die die Hauptaufgaben der Hausfrauen waren (und sind), wird mit dieser Formulierung der Status der Arbeit abgesprochen. „Das bisschen Haushalt macht sich von allein“ und ist der Rede offensichtlich nicht wert.¹³¹ Tatsächlich spiegelt sich in Connys Formulierung ein Thema wider, das seit der Gründung der beiden deutschen Staaten in BRD und DDR immer wieder für Diskussionen sorgte: Wie ist Hausarbeit zu bewerten? In beiden deutschen Staaten wurde die Hausarbeit nicht in gleichem Maße anerkannt wie die Erwerbsarbeit. Zudem wurde Hausarbeit schon immer als eine Tätigkeit der Frauen in der Familie dargestellt, die diese ganz selbstverständlich, fast schon ‚von Natur aus‘ machten. Es handelte sich um Arbeit im Privathaushalt und für die eigene Familie, die dementsprechend nicht monetär entlohnt wurde. Daher wurde (und wird noch immer) nicht viel Aufhebens darum gemacht. Dementsprechend fehlt(e) die Anerkennung dieser Tätigkeiten. Die Diskussionen, die in beiden deutschen Staaten um die Ausgestaltung des Haushaltstages (s. o.) stattfanden, verdeutlichen dies.¹³² Conny ist nach dieser Aussage in einer Familie aufgewachsen, die dem traditionellen Rollenbild entsprach, für die 1970er Jahre, wie schon gesagt, nicht außergewöhnlich, da sich die Umwälzungserscheinungen durch die 1968er-Bewegung und die damit erstarkte Frauenbewegung (noch) nicht durch alle Gesellschaftsschichten gezogen hatte und eine junge Familie nicht unbedingt zu den Aktivistinnen dieser Bewegung gehörte.

In Stadt O. hätten die Kinder, so die anfängliche Vermutung, mehr Freiraum nach der Schule haben können, da beide Elternteile zu Schulschluss arbeiteten und die Kinder mit einem Mittagessen in der Schulspeisung versorgt waren. Man hätte nun annehmen können, dass die Kinder gemeinsam Mittagessen und danach gemeinsam ihren Nachmittag gestaltet hätten, indem sie direkt auf Spielplätze, Fußballplätze oder zu anderen Treffpunkten gingen. Dem war nicht so. Fast alle Interviewten aus Stadt O. berichteten ganz ähnlich wie diejenigen in Stadt W., dass sie zunächst nach Hause gegangen sind. Allein der Grund unterschied sich in den beiden Städten. In Stadt W. wurde zunächst das Mittagessen als Grund genannt, dass man zunächst nach Hause ging, gefolgt vom Erledigen der Hausaufgaben, bevor man sich danach am Nachmittag noch einmal mit Freunden traf. In

¹³¹ Das Lied *Das bisschen Haushalt* von Johanna von Koczian spiegelt die Rollenverteilung und die Diskussion darum in den 1970er Jahren wider.

¹³² Siehe dazu ausführlich Rapin und Andersen 1988, Fleischer 2002 und Sachse 2002.

Stadt O. wurden die Hausaufgaben als erster Grund genannt. Die (abwesenden) Eltern stellten häufig die Regel auf, dass die Kinder zunächst nach Hause gehen sollten, um Hausaufgaben zu machen, bevor sie ihre Freizeit genießen konnten. Außerdem wurde in Stadt O. angesprochen, dass man als Kind ab einem gewissen Alter im Haushalt Aufgaben übernehmen musste, beispielsweise den Ofen befeuern oder die Wohnung ausfegen. Die Eltern und vornehmlich die Mütter banden die Kinder in die Hausarbeit ein, was auch auf die Berufstätigkeit beider Elternteile zurückzuführen ist (vgl. Voß 1999, S. 364f).¹³³

3.1.3 Bezeichnungen und Zuschreibungen

Das Mittagessen stellte damit den Übergang vom Unterricht in die Freizeit dar.¹³⁴ Dabei lassen sich in den beiden deutschen Staaten unterschiedliche Bezeichnungen in diesem Zusammenhang finden, die jeweils unterschiedliche Kinderbilder entwerfen. Die Begriffe ‚Schlüsselkind‘ und ‚Mittagskind‘, die sich im Titel des Kapitels 3.1 finden, stammen aus zwei Interviews und sind deshalb bemerkenswert, weil sie mit einem Wort den Kindern eine bestimmte Rolle zuschreiben. Der Begriff Schlüsselkind bezeichnet ein Kind, das schon in sehr jungem Alter am Nachmittag nach der Schule allein zu Hause ist.¹³⁵ Das Kennzeichen für die Kinder ist der Haustürschlüssel, der oftmals an einem Band am Hals getragen wird, damit er nicht verloren geht. Schlüsselkinder beschäftigen die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Forschung schon mindestens seit den 1960er Jahren (vgl. Engelbrecht 1962), als dieses Phänomen in Deutschland erstmals benannt wird. Aber auch in den USA werden die *Latchkey-Kids* (Lamorey und Robinson 1999) ganz ähnlich beschrieben. Der Hintergrund ist dabei immer die Frage danach, ob Kinder, wenn sie sehr früh allein zu Hause sind, beeinträchtigt sind, ob es sich also schlimmstenfalls um eine Vernachlässigung handelt oder ob Schlüsselkinder, andersherum argumentiert, nicht sogar schneller selbstständig werden. Clemens aus Stadt W. benennt als einziger das Thema Schlüsselkind:

„Und ich hab mir meinen Tag eigentlich damals schon ziemlich alleine organisiert, (5) weil meine Mutter berufstätig war, ja aber das war aber in den siebziger Jahren war das eigentlich häufig so. Ich war das was man ein Schlüsselkind bezeichnet. [...] Ne, naja dann erstmal was gegessen, Hausaufgaben gemacht und vielleicht so um vier oder fünf is mer dann nochmal losgezogen und hat sich dann mit den Leuten getroffen und hat irgendwas unternommen. [...] Aber das ging dann eben wie gesagt erst los (.) für mich auch erst los wenn die Hausaufgaben gemacht waren=also son strukturierten Arbeitstag hat ich damals doch schon und äh ja die Hausaufgaben hätte mir ja keiner gemacht, meine Mutter war ja n ganzen Tag unterwegs“

Clemens beschreibt hier, wie er sich daran erinnert, ein Schlüsselkind zu sein: Er hat seinen Tag selbstständig organisiert und vergleicht dies mit einem „Arbeitstag“, setzt seinen Tagesablauf folglich in ein Verhältnis zur Erwerbsarbeit von Erwachsenen. Bei den Hausaufgaben hat er keine Hilfe erwarten können, sondern musste sich selbst durch die Aufgaben durchkämpfen. Bemerkenswert ist, dass Clemens sich selbst nicht direkt als Schlüsselkind bezeichnet, sondern sagt „Ich war das was man ein Schlüsselkind bezeichnet“, was eher nach einer Zuschreibung von außen klingt. Er hätte auch sagen können „ich war ein

¹³³ Zur Nachmittagsgestaltung siehe auch Kapitel 3.2.4 *Nachmittage mit den Freunden* in dieser Arbeit.

¹³⁴ In Kapitel 3.2.5 *Mohrenkopfbrötchen und Cremebommen* werden wir nochmals auf das Thema Mittagessen zurück kommen.

¹³⁵ Zum Thema Schlüsselkind siehe Belle 1999, Engelbrecht 1962, Lamorey und Robinson 1999, Schmidt 2006 und Wagner 1995.

Schlüsselkind“, lenkt den Fokus aber in der tatsächlich ausgedrückten Art darauf, dass es eine Bezeichnung für ihn war, eine Zuschreibung. Clemens’ Mutter war alleinerziehend und voll erwerbstätig, was Clemens als ‚normal‘ benennt. Tatsächlich sind im vorliegenden Sample aber alle anderen Mütter entweder gar nicht erwerbstätig oder nur in Teilzeit (s. o.). Zu vermuten ist, dass es in Clemens Umfeld, einem Arbeitermilieu, eher zum Phänomen der Schlüsselkinder kam, da die Frauen schlichtweg arbeiten gehen mussten, um die Familie ernähren zu können. Dass seine Mutter alleinerziehend war, verstärkte diesen Druck mit Sicherheit zusätzlich.

Das Schlüsselkind ist eine Zuschreibung für diejenigen Kinder, die mit ihrem Schlüssel um den Hals auffielen, weil es nicht dem Normalfall, sondern dem Ausnahmefall entsprach. Dementsprechend verwundert es überhaupt nicht, dass der Begriff Schlüsselkind in Stadt O. und auch in den pädagogischen Forschungen in der DDR nicht genannt wird. Das Kind, das in ein leeres Heim nach der Schule kam, weil beide Elternteile arbeiteten, war der Normalfall in der DDR und benötigte daher keinen eigenen Begriff. Eine Bezeichnung wie die des Schlüsselkinds ist nur notwendig, um ein Abweichen von der Norm darzustellen und damit eine Zuschreibung, im Falle des Schlüsselkinds eine negative, vorzunehmen. In den Interviews in Stadt O. taucht hingegen einmal sozusagen der Gegenbegriff auf: Mittagskind.¹³⁶ Dies ist ebenfalls eine Zuschreibung, allerdings nicht so stark negativ besetzt. Als ein Mittagskind wird in diesem Fall ein Schulkind bezeichnet, das nicht an der Schulspeisung teilnimmt, sondern zu Hause Mittag isst. Katja aus Stadt O. benennt das wie folgt:

„Ich überlege gerade obs damals in der fünften Klasse noch n Schulhort gab, aber ich glaube eigentlich fast nisch mehr. Denn isch bin immer Mitta- also quasi Mittagskind gewesen=meine Mutti die hat damals nur bis um eins gearbeitet und ich durfte dann nach der Schule immer nach Hause gehn“

Katja benennt sich hier selbst als Mittagskind und in der Darstellung wird klar, dass es sich dabei um eine Ausnahmeerscheinung handelte, da sie davon spricht, dass sie mittags nach Hause gehen „durfte“. Es war eine Erlaubnis benötigt. Die meisten Kinder, das bestätigt auch die Forschungsliteratur, haben die Schulspeisung in Anspruch genommen.¹³⁷ Der Begriff Mittagskind ist für die DDR eine Zuschreibung einer besonderen Form. In der BRD hingegen war das Mittagskind der Normalfall, daher benötigte es keine eigene Bezeichnung. Zusätzliche Begriffe werden demnach nur dann entwickelt, wenn sie ein Phänomen beschreiben, dass nicht dem Normalfall entspricht und dieses veranschaulichen, womöglich sogar problematisieren sollen, wie im Fall des Schlüsselkinds.

3.1.4 Zusammenfassung

Kindheit und Jugend war in den beiden deutschen Staaten davon geprägt, dass sich der Tagesablauf stark an der Institution der Schule ausrichtete – Kindheit war zunächst einmal Schulkindheit. Dementsprechend spielten die Auseinandersetzungen mit der Schule im

¹³⁶ Recherchen über verschiedene Datenbanken (DNB, FIS Bildung, KARLA, KVK) haben keine Ergebnisse zum Thema ‚Mittagskind‘ oder ‚Essenskind‘ ergeben. Es scheint bisher kein Thema in der Forschung zu sein. Allein die Erziehungswissenschaftlerin Sabine Seichter hat in ihrem Buch *Erziehung und Ernährung* in einem Exkurs das Mittagessen von Kindern in der DDR und der BRD (allerdings in Kindergärten etc.) näher betrachtet (Seichter 2012).

¹³⁷ Siehe Verordnung über die Schüler- und Kinderspeisung, 16.10.1975, Deja-Löhlhoffel 1988, S. 64 und Weinreb 2011.

Allgemeinen und einzelne Konflikte im Besonderen auch in den Interviews der vorliegenden Untersuchung eine zentrale Rolle. Die von den Erwachsenen an die Kinder und Jugendlichen gerichtete Schülerrolle wurde meist angenommen. Allerdings wurde von den Kindern und Jugendlichen versucht, sich innerhalb dieser zugeschriebenen Rolle Freiräume zu verschaffen, die man als Teil ihrer Kinder- und Jugendkultur begreifen kann. Das Erledigen der Hausaufgaben ist dafür ein zentrales Beispiel. Aus pädagogischer Sicht gibt es einige Funktionen, die den Hausaufgaben zugesprochen werden. Die Hausaufgabenpraxis allerdings umging diese Funktionen. Fast alle Interviewten machten ihre Schulaufgaben nicht wie von den Lehrern angedacht nachmittags zu Hause. Im Gegenteil haben die Kinder und Jugendlichen Rituale eingeführt, wie diese besonders effektiv morgens vor der Schule auf dem Schulweg noch erledigt werden konnten. Es gab einige Kinder bzw. Jugendliche, die sich dafür sogar eher mit Schulfreunden verabredeten. Der morgendliche Schulweg war für die meisten Kinder und Jugendlichen im vorliegenden Sample davon geprägt, an irgendeiner Stelle die Hausaufgaben zu machen oder abzuschreiben. Es ist davon auszugehen, dass man generalisierend davon sprechen kann, dass das Hausaufgabenmachen (inklusive des Abschreibens) ein für die meisten Kinder und Jugendlichen in der sogenannten „westlichen Welt“ ein alltäglicher bzw. normaler Bestandteil des Schulweges war.¹³⁸ Wenn die Kinder bzw. Jugendlichen durch die Hausaufgaben etwas gelernt haben, dann, wie man besonders geschickt, schnell und effektiv die Aufgaben erledigte oder besorgte. Die Qualität spielte dabei keine Rolle, es ging schlicht darum, überhaupt eine Lösung für die Aufgaben zu haben.

Bei den Hausaufgaben wurde die Schülerrolle verbogen. Man machte die Aufgaben, achtete aber nicht unbedingt auf eine besonders gute Erledigung. Eine Stelle, an der die Schülerrolle darüber hinaus temporär gebrochen wurde, war das Schulschwänzen. Im vorliegenden Sample von 15 Personen haben zwei Personen vom Schulschwänzen erzählt. Dabei handelte es sich beide Male nicht um Schulverweigerung im Sinne von Dauerschwänzen. Vielmehr wurden in beiden Fällen Randstunden geschwänzt. Dabei zeigten sich aber zwei unterschiedliche Motive. Im Fall von Karin aus Stadt W. wurde geschwänzt, weil sie den Sportunterricht nicht mitmachen wollte. Karin nahm in Kauf, deshalb zumindest auf dem Rückweg nach Hause allein und getrennt von ihrer besten Freundin zu sein. Daran wird deutlich, wie verhasst ihr der Schulsport gewesen sein muss. Hier ging es wirklich um das Fach, denn Karin ging sonst gern zur Schule. Aus ihren Ausführungen wird zudem klar, dass es sich nicht um wenige Male handelte, sondern eher regelmäßig vorkam, dass sie den Sportunterricht schwänzte. Im zweiten Fall, Tobias aus Stadt O., wurden ebenfalls Randstunden geschwänzt. Hier waren es die FDJ-Nachmittage, denen Tobias und seine Freunde eine Zeit lang bei sonnigem Wetter fernblieben. Es handelte sich um eine Gruppenaktivität und es ging tatsächlich darum, gemeinsam das schöne Wetter zu genießen und eben nicht am Nachmittag im Schulgebäude seine Stunden ‚absitzen‘ zu müssen. Hier wird eine ganz andere Motivation ersichtlich. Dass es sich gerade um die FDJ-Nachmittage handelte, war eher Zufall und es ist keine politische Motivation zu vermuten. Die Jungen wollten schlichtweg lieber gemeinsam das schöne Wetter nutzen. Die Motivationslagen waren demzufolge sehr unterschiedlich, dennoch sind bis auf die Tatsache, dass

¹³⁸ Ob dies heute noch immer der Fall ist, kann zumindest für den Teil der SchülerInnen mit sogenannten ‚Helikopter-Eltern‘ bezweifelt werden, da diese ihre Kinder morgens mit dem Auto zur Schule fahren und daher der Freiraum für solche Aktivitäten auf dem Schulweg durch die ständige Anwesenheit der Eltern fehlt (siehe zum Phänomen ‚Helikopter-Eltern‘ bspw. Kutter 2011)..

es sich in dem einen Fall um die FDJ-Nachmittage handelte, keine Unterscheidungen auszumachen. Beide Fälle hätten in beiden deutschen Staaten so stattfinden können. Vermutet könnte eher werden, dass es sich um geschlechtsspezifische Unterschiede handelt. Gerade Mädchen in der Pubertät meiden den Sportunterricht aufgrund seiner Körperbezogenheit, während Jungen diesen als Wettkampfmöglichkeit sehen. An dieser Stelle kann die Mutmaßung ausgesprochen werden, dass bei solchen Fällen möglicherweise psychologische Motivationen Geschlechtsunterschiede hervorrufen. Aufgrund des kleinen Samples kann hier aber kein grundlegender Vergleich gemacht werden.

Wo hingegen Geschlechterunterschiede eine eindeutige Rolle gespielt haben, ist die andersgeartete Handhabung des Mittagessens in den beiden deutschen Staaten. Am Beispiel des Mittagessens sind die unterschiedlichen Frauenrollen sowohl in der BRD als auch der DDR deutlich geworden, die den Rückweg und das Rollenverständnis der Kinder beeinflussten. Während in der DDR flächendeckend Schulspeisung angeboten und sehr stark genutzt wurde, wurde in der BRD meist zu Hause das Mittagessen von der Mutter gekocht. Hier zeigen sich zeitgenössische Rollenverteilungen und die unterschiedlichen Erwartungen an Frauen in den beiden deutschen Staaten ebenso wie an den Bezeichnungen ‚Mittagskind‘ und ‚Schlüsselkind‘ als Zuschreibungen für Kinder, die dem Normalbild nicht entsprachen. Es handelt sich wie bei den Frauenrollen um Attributionen, die von der Gesellschaft auf Einzelne oder Gruppen gemacht werden und dadurch eine Stigmatisierung hervorrufen können. Der Schulweg ist demnach ein Raum, an dem die Kinder und Jugendlichen mit den jeweiligen Zuschreibungen, die sie schon selbst erleben, z. B. als Schlüsselkind oder auch allgemeiner der Rolle als SchülerIn, umgehen müssen. Gleichermaßen tragen die Kinder aber auch gesellschaftliche Rollenbilder aus ihrer jeweiligen Zeit in sich, die Frauenrollen sind dabei ein deutliches Beispiel, das sich auf die alltägliche Erfahrung der Kinder auswirkte.

3.2 Wer geht mit wem? Freunde und Schulkameraden

3.2.1 Freundschaftskonzepte

Durch die Typologie in Kapitel 2.5 *Vom Alleingehender bis zur Clique* wurde schon deutlich, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Arten von Freundschaften kennen. Diese unterschiedlichen Konzepte, die aber alle innerhalb der Gleichaltrigengruppe bzw. *Peer-group* zu finden sind, sollen noch einmal näher beleuchtet werden, da die Art der Beziehungen für die Art des Schulweges konstitutiv ist.

Dabei ist es wichtig zu klären, was unter *Peers* verstanden werden kann. Nach den Psychologinnen Maria von Salisch und Rimma Kanevski werden mit diesem Begriff zunächst einmal die Gleichaltrigen bezeichnet, die rangleich sind, also denselben Status innehaben (vgl. von Salisch und Kanevski 2011, S. 183). Freundschaftsbeziehungen unter *Peers* sind demnach als „Peersystem“ (Köhler 2010, S. 80) zu verstehen wie die Erziehungswissenschaftlerin Sina-Mareen Köhler dies nennt. Dabei sind Freundschaften als freiwillige Beziehungen zu begreifen, die auf wechselseitiger Zuneigung beruhen (vgl. Alisch und Wagner 2006, S. 13).¹³⁹ Die Erziehungswissenschaftlerin Heike de Boer konstatiert, dass es

¹³⁹ Ähnlich auch Köhler 2008, S. 265, Köhler 2010, S. 81, von Salisch und Kanevski 2011, S. 183 und von Salisch und Seiffge-Krenke 1996, S. 87.

verschiedene Arten von Peerbeziehungen aufgrund unterschiedlicher „Beziehungsintensität und -qualität“ (de Boer 2010, S. 103) geben kann.

Beziehungen von Kindern und Jugendlichen untereinander werden in der Forschung immer wieder in Bezug auf die schulischen und außerschulischen Beziehungen zu Gleichaltrigen in den Blick genommen. Es wurde ja schon mehrfach darauf hingewiesen, dass Kindheit zu einem großen Teil Schulkindheit war und ist, und dementsprechend der Schule als Ort eine besondere Bedeutung zukommt. Aus diesen Untersuchungsergebnissen lässt sich sagen, dass sich Kinder und Jugendliche eher in geschlechtshomogenen Gruppen zusammenfinden (vgl. Krappmann und Oswald 1995, S. 47; Oswald 2009, S. 499). Außerdem nimmt die Stabilität der Gruppen mit zunehmendem Alter zu (vgl. Krappmann und Oswald 1995, S. 47; Brake 2010, S. 392; Köhler 2008, S. 261). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass Mädchen eher in Zweiergruppen anzutreffen sind als Jungen (vgl. Krappmann und Oswald 1995, S. 47; Uhlendorff et al. 2009, S. 521).¹⁴⁰

In der Schule lassen sich demnach unterschiedliche Peerbeziehungen finden. Aus der vorliegenden Studie geht hervor, dass auch auf dem Schulweg unterschiedliche Arten der Beziehungen zwischen den Peers in den beiden Untersuchungsstädten zu finden waren. Werfen wir zunächst einen Blick auf den lockeren Verbund, der sich dadurch auszeichnet, dass es ein lockerer, „spontaner“ Zusammenschluss von Kindern und Jugendlichen ist, den die Erziehungswissenschaftler Lothar Krappmann und Hans Oswald wie folgt herleiten:

„Der tägliche Eindruck ist deutlich und scheint eindeutig: Kinder und Jugendliche treten in Gruppen auf. [...] Die Wissenschaft folgt diesem Eindruck, indem sie die zugehörigen Bezeichnungen der Alltagssprache wie Gruppe, Clique, Bande im Begriff ‚Peergroup‘, ‚Gruppe der Gleichaltrigen‘ zusammenfaßt. Gemeint ist damit ein Zusammenschluß von annähernd Gleichaltrigen, der von diesen selbst gestiftet und nicht von Erwachsenen organisiert wird, in dem die Zugehörigkeit freiwillig ist und in welchem Mitglieder ihre Angelegenheiten weitgehend ohne Aufsicht und Eingriffe Erwachsener regeln. Gelegentlich werden diese Gruppen ‚spontan‘ genannt: damit ist gemeint, daß sie sich frei bilden und daß keine formalisierten Zugangsregeln bestehen.“ (Krappmann und Oswald 1995, S. 43; ähnlich auch Krappmann und Oswald 2011, S. 319)

Krappmann und Oswald benennen hier, was sie unter dem Begriff Peergroup bzw. Gleichaltrigengruppe verstehen. Hauptcharakteristikum ist die Autonomie der Gruppe, die ihre eigenen Regeln unabhängig von den Erwachsenen aufstellt und für deren Einhaltung sorgt. Unter ‚spontanen‘ Gruppen verstehen Krappmann und Oswald nun diejenigen Gruppen, die sich sozusagen frei, d. h. ohne Anbindung bilden. Die Kinder und Jugendlichen können in diese Gruppen ohne Regeln eintreten und austreten. Diesem folgend wird in der vorliegenden Arbeit das gleiche gemeint, wenn von ‚lockeren Verbänden‘ gesprochen wird.¹⁴¹ Krappmann und Oswald gehen nun weiter davon aus, dass Peergroups äußere und innere Grenzen aufweisen und daher anzunehmen ist, dass unterschiedliche Gleichaltrigengruppen existieren. Unterscheidungsmerkmal von diesen Typen können nach Krappmann und Oswald der mehr oder weniger stark ausgeprägte Gruppencharakter sowie die Qualität der Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern sein (vgl. Krappmann und Oswald 1995, S. 45; siehe auch Boer 2010, S. 103; Köhler 2008, S. 261).

¹⁴⁰ Zu Peers im Schulkontext siehe außerdem Harring et al. 2010, Krüger 2008, Krüger et al. 2010 und Soremski et al. 2011.

¹⁴¹ Siehe dazu auch Kapitel 2.5.3 *Der lockere Verbund* in dieser Arbeit.

Der Schulweg kann im Anschluss daran als ein Ort gelten, auf dem die Konstituierung solcher spontaner Gruppen, der lockeren Verbünde, stattfindet. Die Kinder und Jugendlichen treffen sich auf dem Schulweg und gehen ihn gemeinsam, ohne dass daraus enge Freundschaften entstehen (müssen). Man kann sich diesen Gruppierungen anschließen oder die Gruppen wechseln, ohne dass dies Konsequenzen für bestehende soziale Beziehungen untereinander hat. Clemens aus Stadt W. berichtet davon, dass diese lockeren Verbünde ohne große Absprachen mehr oder weniger von selbst auf dem Schulweg entstanden:

„meistens hier vorne an dem Zebrastreifen hab ich dann Klassenkameraden getroffen, aber nicht das mer sich jetzt verabredet hätte sondern äh dann sind wer eben das letzte Stück zusammen gegangen und haben eigentlich immer mehr Blödsinn gemacht wie alles andere“

Clemens benennt hier den lockeren Verbund, in dem er das letzte Stück des Schulweges lief. Es gab keine Absprachen, man traf sich eher zufällig, nach einer Zeit vielleicht auch ritualisiert, auf dem Schulweg. Clemens, der im Interview stark auf seine Wortwahl und korrekte Bezeichnungen geachtet hat, gibt einen Hinweis auf die unterschiedlichen Freundschaftsarten, die in seinem schulischen Kontext, und damit auch für seinen Schulweg, eine Rolle spielten. Für Clemens war das gemeinsame Gehen durch eine Zweckgemeinschaft geprägt. Er greift zunächst das Wort der Interviewerin aus der Frage auf, die nach „Freunden“ auf dem Schulweg gefragt hat, berichtigt sich dann aber sofort und benennt die anderen Kinder auf dem Schulweg als „Klassenkameraden“. Diese Wortwahl stellt eine größere Distanz her und macht klar, dass es nicht um Vertraulichkeiten ging. *Freunde* sind demnach enge Freunde, denen man Geheimnisse anvertraut, mit denen man befreundet ist, weil einen etwas verbindet. Die *Klassenkameraden* kann man sich nicht aussuchen, die Freunde schon. Die Klassenkameraden sind die Gleichaltrigen aus der eigenen Klasse, mit denen man, als eine Art Schicksalsgemeinschaft, das gleiche Übel, die Schule, teilt. Köhler nennt diese schulisch gerahmten Freundschaftsbeziehungen „Zwangsvergemeinschaftung“ (Köhler 2010, S. 82). Die Kinder verbindet die Pflichtschule, nicht die gemeinsamen Interessen oder ähnliches, wie es bei engen Freunden der Fall ist. Die Personen, mit denen man den ganzen Tag als SchülerInnen zu tun hat, sind nicht unbedingt als enge Freunde anzusehen, sondern die Kinder machen Unterscheidungen zwischen Klassenkameraden und wirklichen Freunden, ähnlich wie das bei Erwachsenen mit ArbeitskollegInnen der Fall sein kann. Man vertreibt sich die Zeit mit den Klassenkameraden, wenn keine Freunde in der Nähe wohnen, die den gleichen Schulweg haben. Aber die Nachmittage würde man nicht unbedingt mit diesen Personen verbringen.¹⁴² Die von Clemens dargestellte Art der Freundschaft ist eine sehr oberflächliche, durch Strukturen entstandene Bekanntschaft. Dementsprechend waren die Unterhaltungen und die Handlungen oberflächlich und der Gruppe angepasst. Die lockeren Verbünde im vorliegenden Sample waren dabei oft geschlechtsheterogen zusammengesetzt, das Zusammenlaufen in einer größeren Gruppe machte den Kontakt zum anderen Geschlecht offensichtlich einfacher, wobei einige Aussagen darauf hindeuten, dass sich dies im Laufe der Jahre ändert und es Phasen gibt, in denen man beispielsweise als Mädchen nicht mit Jungen zusammenlaufen wollte und vice versa, was vermutlich mit dem Eintritt in die Puber-

¹⁴² Siehe dazu auch die Darstellung von Nachmittagen bei Heidi aus Stadt W. in Kapitel 3.2.4 *Nachmittage mit den Freunden*.

tät zusammenfiel und dementsprechend gerahmt verstanden werden muss (vgl. dazu Uhlendorff et al. 2009). Die Zusammensetzung des lockeren Verbunds ist demnach alters- und größenabhängig. Sandra aus Stadt O. beispielsweise erzählt:

„und wenn mer aber eins zwei Jungs dabei hatten da sin mer dann schon auch ma später dann=also das war nicht so mer so kleine Knöpfe warn sondern später, dann auch mal durch die Gartenanlage (...) wo mer ma so durch n Zaun greifen konnte“

Sandra erzählt in dieser Passage von einem zweiten Schulweg. Den ersten nennt sie „Hauptschulweg“, dieser entsprach dem Weg, den sie mit ihrer Freundin und Klassenkameradin als Zweiergruppe allein ging. Der zweite sei ein „geheimer“ Weg gewesen, den man nachmittags auf dem Nachhauseweg gegangen sei, wenn die beiden Mädchen als lockerer Verbund mit ein oder zwei Jungen aus der Klasse zusammen gelaufen seien. Dieser zweite Weg zeichnete sich dadurch aus, dass er durch eine Gartenanlage führte und die Kinder sich Früchte aus den Gärten stahlen, und daher niemand davon wissen sollte – vor allem die Erwachsenen nicht. Wenn die Mädchen allein gingen stahlen sie nichts aus den Gärten, erst mit den Jungen zusammen in einem Verbund, wurde dies – vermutlich auch als eine Art Mutprobe – von den Mädchen gemacht. Deutlich wird an diesem Beispiel, dass die Gruppenzusammensetzung für die Praktiken der Gruppe mitverantwortlich ist. Wenn die beiden Mädchen allein den Weg nach Hause antraten, blieben sie auf dem abgesprochenen Weg und verhielten sich ‚brav‘. Die Gruppe von Jungen und Mädchen, die sich gelegentlich zusammenschlossen, entwickelte eine eigene Dynamik, in der gegen Normen verstoßen wurde.¹⁴³

Anders als der lockere Verbund ist die Clique gelagert, die hier im Gegensatz dazu als ein fester Zusammenschluss von Freunden verstanden werden soll. Die Clique ist eine Gruppe, die aus festen Mitgliedern besteht und in die man aufgenommen werden muss.¹⁴⁴ Sie haben feste Treffpunkte und verbringen ihre Freizeit miteinander.¹⁴⁵ Roman aus Stadt W. beschreibt seine Clique als eine Gruppe von Jungen, die schon zusammen zur Grundschule gegangen waren und auf der gemeinsamen weiterführenden Schule, einem Gymnasium, weiterhin als Clique auftraten:

„Und diese (..) äh joa diese gemeinsamen Schulwege die haben sich im Grunde genommen immer wieder so lang gehalten bis wir irgendwie im Rahmen des Kurssystems unterschiedliche Anfangszeiten oder Endzeiten hatten“

Dieser Zusammenschluss auf dem Schulweg hing, so Roman, stark vom gemeinsamen morgendlichen Schulbeginn ab. Solange man die gleiche Tagesstruktur hatte, solange traf man sich morgens in der Clique. Dabei ist auffällig, dass im Gegensatz zu den lockeren Verbünden, die auch geschlechtsheterogen sein konnten, die Cliques eher geschlechtshomogen gelagert sind.¹⁴⁶ Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass es sich bei Cliques-Freundschaften um eine andere Art von Freundschaft handelt als bei lockeren Verbünden. Roman aus Stadt W. erinnert sich nur sporadisch daran, dass Mädchen auf dem Schulweg anzutreffen waren und erzählt:

¹⁴³ Siehe dazu auch die Arbeiten zu delinquentem Verhalten und der Rolle von Gruppen in diesem Zusammenhang, bspw. Oswald 2009, Scherr 2010 und Wagner und Alisch 2006, S. 79.

¹⁴⁴ Zu Cliques siehe bspw. Harring et al. 2010 und Krüger et al. 2010.

¹⁴⁵ Zu Treffpunkten siehe Kapitel 3.2.3 *Treffpunkte* in dieser Arbeit. Zur Freizeitgestaltung siehe ebenfalls in dieser Arbeit Kapitel 3.2.4 *Nachmittage mit den Freunden*.

¹⁴⁶ Siehe dazu Uhlendorff et al. 2009.

„Das Schöne war halt dass man eigentlich nie alleine gewesen ist ne sind halt immer Leute hier Klassenkameraden mitgefahren. Wenn ich mich richtig erinnere waren's auch fast nur Jungs. () doch war immer n Mädchen- klar war auch n Mädchen dabei aber eigentlich nur Jungs“

Roman benennt zunächst, dass es sich in seinem Fall um eine reine Jungengruppe handelte, korrigiert sich dann und nennt ein Mädchen, das ebenfalls immer dabei gewesen sei, nur um daraufhin abzuschließen, dass es aber *„eigentlich nur Jungs“* gewesen seien. Selbst wenn ein Mädchen dabei gewesen war, zählt sie in Romans Erinnerung nicht zur Clique, sozusagen zum inneren Zirkel, sondern wurde mehr oder weniger nur geduldet.

Während lockere Verbünde offen für das andere Geschlecht sind, bestehen Cliques eher aus gleichgeschlechtlichen Freunden, und sind exklusiv und intensiv angelegt. Im untersuchten Sample gab es Cliques, die zunächst den Anschein erweckten, geschlechtsheterogen gewesen zu sein, als Mitglieder sowohl Mädchen als auch Jungen gehabt zu haben. Zunächst muss dazu erwähnt werden, dass es sich bei den geschlechtsheterogenen Cliques im vorliegenden Sample um sehr große Gruppen handelte. Es ist davon auszugehen, dass solch großen Cliques eine Binnenstruktur, wie sie Krappmann und Oswald mit den inneren und äußeren Grenzen angesprochen haben, besitzen (vgl. Krappmann und Oswald 1995, S. 45). Innerhalb einer großen Gruppe findet durch die Binnenstruktur dadurch in den vorliegenden Fällen eine Geschlechtersegregation statt. Dies wird besonders am Beispiel von Viktors Clique in Stadt W. deutlich. Viktor berichtet davon, dass auch Mädchen in der Clique waren, seine Beschreibung deutet aber darauf hin, dass die Mädchen nicht den gleichen Status wie die Jungen hatten:

„Wir hatten auch die geilsten Weiber dabei. [...] Klar, man musste ja mit irgendwas angeben, ne. Dann gab's natürlich auch schon ja so wenn mer so Grüppchen warn, na so zehn Leute fünfzehn, zwanzig je nachdem“

Bemerkenswert ist die Formulierung, dass sie die Mädchen *„dabei hatten“*, offensichtlich waren die Mädchen eher schmückendes Beiwerk, ihnen wird in dieser Formulierung eine eigene Aktivität abgesprochen und es kommt ihnen stark ein Objektcharakter zu. Ein wirklicher Teil der Clique waren sie damit nicht, sodass davon ausgegangen werden kann, dass es sich im Kern um eine geschlechtshomogene Jungenclique handelte, zu dem in einem weiteren Kreis Mädchen dazukamen, daher auch die Anzahl von 15 bis 20 Personen insgesamt für die Clique. Der innere Kern der Gruppe besteht demnach aus den Jungen, die entscheiden, welche Mädchen in den erweiterten Kreis aufgenommen werden. Die Mädchen gehören durch diese innere Grenze zwar zur Clique im Vergleich zu denjenigen, die gar nicht an der Clique teilhaben durften, den gleichen Status wie die Jungen im ‚Kern‘ hatten sie allerdings nicht inne.¹⁴⁷

Besondere Freundschaften, die wie die Cliques einen sehr exklusiven Charakter besitzen, sind Zweierfreundschaften.¹⁴⁸ Die beste Freundin bzw. der beste Freund spielt für viele

¹⁴⁷ Häufig werden die Mädchen in solchen Rocker-Cliques auch als ‚Rockerbräute‘ bezeichnet (vgl. Ecarius und Fromme 2000, S. 145f).

¹⁴⁸ In der Forschungsliteratur wird gelegentlich auch der Begriff der *dyadischen Beziehung* benutzt, vgl. bspw. Hurrelmann und Quenzel 2007, S. 172f, Köhler 2008, S. 261f und von Salisch und Seiffge-Krenke 1996, S. 91. Zu *besten Freunden* siehe u. a. Alisch und Wagner 2006, Altmann 2010, Brake 2010, Harring 2010, Oswald 2009, Uhlendorff et al. 2009 und Wehner 2009.

Kinder und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Sandra aus Stadt O. beschreibt, wie sie ihre beste Schulfreundin kennengelernt hat, wie folgt:

„so nach der ersten Zeit wenn mer, als mer sich dann so kennengelernt hatte, ham ja in diesen zwei Blocks hier also in der fünfundvierzig und in der siebnunvierzig einige Kinder gewohnt die mit mir in der Klasse warn (..) und man hat sich dann hier halt verabredet vorm Haus (..) und is das gemeinsam gelaufen“

Nachdem Sandra die Nachbarskinder, mit denen sie zusammen zur Schule ging, kennengelernt hatte, verabredete sie sich, um gemeinsam den Schulweg zu gehen. Sandra traf so auf eine Schulkameradin, die nach und nach ihre beste Freundin wurde. Aus der anfänglichen Schicksalsgemeinschaft entstand eine innige Zuneigung, die darin mündete, dass die beiden Mädchen die meiste Zeit gemeinsam verbrachten. Konstitutiv ist dabei auch, dass man als beste Freunde die Nachmittage, die Freizeit und die Ferien gemeinsam miteinander verbringt. Ähnlich wie bei den Cliques hört das Zusammensein nicht auf, wenn der Anlass für das Zusammensein, die Schule, am Nachmittag oder in den Ferien vorbei ist. Die Schule ist aber sozusagen ein gemeinsamer Anker für die Freundschaftsbeziehungen. Clemens aus Stadt W. beschreibt dies ganz ähnlich:

„Naja zum Teil mit meinem Freund hier solange wir noch dieselbe Schule besuchten, der ist dann auf die Realschule gewechselt, die da bei der A.-SCHULE dahinter liegt und dann sind wer eben nicht mehr zusammengegangen und hier auf der Ecke denk ich war ich der einzige der in die Klasse gegangen bin“

Clemens berichtet hier von seinem Freund, mit dem er den Schulweg morgens bestritten hat. Das gemeinsame Laufen war wie bei Sandra darauf begründet, dass sie Nachbarskinder waren und damit den gleichen Weg hatten, und es entstand eine engere Freundschaft daraus. Als der Freund von Clemens allerdings die Schule wechselte und dadurch andere Freundesgruppen hatte sowie andere Schulzeiten, verlief sich die Freundschaft der beiden Jungen. Freundschaftliche Beziehungen unter Peers können zunächst einmal im Schul- bzw. im Klassenkreis entstehen, weil die Kinder dort einen Großteil ihres Tages verbringen (vgl. bspw. von Salisch und Kanevski 2011, S. 186; Rutschky 1991, S. 295). Schulwechsel rufen eine „Neuorganisation der gesamten Peerbeziehungen“ hervor, wie von Salisch und Kanevski (2011, S. 186) dies beschreiben. In der Schule sind die Peerbeziehungen recht stabil, da es sich nach Köhler bei diesen um eine „Zwangsvergemeinschaftung“ bzw. die „Garantie“ einer kontinuierlichen Peergemeinschaft“ (Köhler 2010, S. 82) handelt. Zunächst sind diese Schulfreundschaften Zweckfreundschaften, da die Kinder durch die Schulpflicht zwangsläufig den Schultag miteinander verbringen müssen. Aus diesen durch die Schulstrukturen entstandenen Beziehungen können dann, wie im Falle von Sandra, tiefe Freundschaften entstehen. Viele Zweierfreundschaften zerbrechen nach der gemeinsamen Schulzeit, wie bei Clemens aus Stadt W., wenn die gemeinsame alltägliche Basis für die enge Beziehung verloren geht.

Bärbel aus Stadt O. bewertet ihre Zweierfreundschaft rückblickend eher reserviert und benennt diese als „Zweckgeschichte“:

„Und dann haste halt- ich würd jetzt nicht behaupten dass das- das war schon ne Art Freundin die mit hier war aber wir warn grundverschieden=ham völlig verschiedene=aber s war so ne Zweckgeschichte auch, ne wir warn die einzigen hier un (..) die- wir ham jede so- die hat durch mich mehr Halligalli gehabt und ich hab durch die immerma @paar Hausaufgaben gehabt wo ich@ nicht gut genug war oder sowas halt“

Die Bewertung der Freundschaften als „Zweckgeschichte“ belegt Bärbel damit, dass die Mädchen nicht viel gemeinsam gehabt hätten. Bärbel beschreibt rückblickend die strukturellen Zwänge als ausschlaggebend: Sie waren die einzigen beiden aus dem Wohnquartier, die eine sogenannte R-Klasse besuchten, und damit nicht auf die nahegelegene POS gegangen sind. R-Klassen waren ‚Russisch-Klassen‘, die zu den Spezialklassen im DDR-Schulsystem gehörten. Dort wurden die Kinder schon ab der dritten Schulklasse in Russisch ausgebildet, während man in den normalen POS erst ab der fünften Klasse mit der ersten Fremdsprache begann. Diese Form der Spezialklassen war weit verbreitet, gleichzeitig versuchte man aber auch hier, zentral zu organisieren. Dass in der ganzen Stadt nur eine Schule mit erweitertem Sprachunterricht existierte, war der Normalfall. Dort wurden die begabten Kinder bzw. diejenigen, denen eine Förderung zukommen sollte, ‚gesammelt‘ (vgl. Deja-Löhlhoffel 1988, S. 98f; Geissler 2011, S. 815; Vogt 1974). Damit waren die Kinder dieser Klassen privilegiert, gleichzeitig aber auch isoliert, weil sie nicht die gleiche Schule besuchten wie alle anderen Nachbarskinder und dadurch aus der Struktur der Wohnquartiere ein Stück weit herausgenommen wurden. Dass Bärbel und ihre Schulkameradin, die im Nachbarshaus wohnte und die gleiche R-Klasse besuchte, sich daraufhin zusammenschlossen, ist als Bildung einer Schicksalsgemeinschaft zu verstehen. Obwohl sie grundverschieden waren, verband sie das Ausgeschlossenensein aus der Wohnquartiersstruktur und den dortigen Peerbeziehungen, die durch den gemeinsamen Schulbesuch verstärkt wurden, und an denen Bärbel und ihre Schicksalsgenossin nicht teilhaben konnten. Ähnlich wie Bärbel aus Stadt O. stellt Karin aus Stadt W. die Freundschaft mit ihrer besten Freundin dar:

*„Ähm das war für mich immer ziemlich gut, ich konnte dann, durfte dann manchmal mehr. Un-
hatte dann auch äh ja mehr Möglichkeiten die ich ausschöpfen konnte. Ja das hat natürlich dann
auch immer dazu geführt dass man sich das erzählt hat un dann warn da natürlich auch manchmal
so Neidfaktoren und sowas und dann entstand ähm eigentlich ähm ä:h:m ja s gibt ja sowas ich
kenn () natürlich nicht, liebste Freundin liebste Feindin sowas, s war dann schon sehr spürbar
auch in=der in=der in=der in=der in=der in=der (). Es warn dann auch
Konkurrenzen, weil es leben noch andere Mädchen aus unserer Klasse mit diesem in diesem Weg,
und ähm je nachdem wo die Beziehungen dann halt war dann ähm da geht meine Freundin auch
mit den andern. Ich eher weniger ich bin eher son treuer Mensch. Ich war dann eher diejenige
die da drunter gelitten hat das ähm die anderen sich verbandelten. Ja:, wenn das dann der Fall
war so zeitweise dann bin ich auch unter- also dann bin ich auch mal ne zeitlang Straßenbahn
gefahren weil dann wars ja eh egal weil alleine Laufen hatt ich dann keine Lust“*

Karin erzählt, dass sie mehr durfte als ihre Freundin, dass ihr mehr erlaubt wurde. Das führte dann, so Karin, zu Neid wenn sie ihrer Freundin erzählte, was sie beispielsweise am Vortag gemacht hat. Die Freundschaft zu dieser einen Freundin, mit der Karin sehr viel Zeit verbrachte, entwickelte sich daher überspitzt gesagt zu einer Art ‚Hass-Liebe‘ die durch Konkurrenzen geprägt war. Ähnlich wie bei Bärbel aus Stadt O. zeigen sich hier die Unterschiedlichkeiten, die eine Freundschaft auf eine harte Probe stellen können. In Bärbels Fall erinnert sie das rückblickend als eine Zweckfreundschaft, während Karin diese Art der Freundschaft mit einem Paradoxon benennt: „liebste Freundin liebste Feindin“. Klar wird die Komplexität, die bei engen Freundschaften zu finden ist. Gerade während der Pubertät, wenn die Kinder und Jugendlichen sich ausprobieren, können enge Freundschaften neu bewertet werden. Das Austragen von Konflikten zwischen den Freundinnen gehört damit ebenso zur Pubertät, wie das Austesten von Grenzen mit den Eltern. Von

Salisch und Seiffge-Krenke benennen in ihrem Artikel *Freundschaften im Kindes- und Jugendalter* zudem, dass es zwei Typen von dyadischen Freundschaftsbeziehungen geben kann. Während die eine durch einen sehr respektvollen und kooperativen Umgang geprägt ist (interdependente Dyade), sind die Personen des zweiten Typs eher an Individualität interessiert und kooperieren nicht so stark miteinander (vgl. von Salisch und Seiffge-Krenke 1996, S. 93). Nach von Salisch und Seiffge-Krenke sind Freundschaften demnach Orte der Vertraulichkeiten, des Wettkampfes und der Rivalität gleichzeitig (vgl. von Salisch und Seiffge-Krenke 1996, S. 87). Gerade an Karins Darstellung kann man die Wettbewerbssituation gut nachvollziehen.

Deutlich wird durch die eben genannten Beispiele aus den Interviews, die aus beiden deutschen Staaten stammen, dass die Komplexität der Freundschaften etwas ist, das beide deutsche Staaten miteinander verbindet. Es scheint so, als wären Freundschaftskonzepte unabhängig von politischen Staaten und Kulturen sehr ähnlich gelagert. Die enge Zweierfreundschaft, die meist gleichgeschlechtlich gelagert ist, taucht in einigen Forschungen zu Freundschaften auf.¹⁴⁹ Die bei Bärbel dargestellte Zweckfreundschaft wurde schon bei Aristoteles genannt. Er schreibt davon, dass es drei Arten von Freundschaft gibt: 1. die Zweckfreundschaft, 2. die Lustfreundschaft und 3. die Tugendfreundschaft (vgl. Aristoteles 2006).¹⁵⁰ Die Unterscheidung in verschiedene Arten von Freundschaft beinhaltet bei dem griechischen Philosophen schon ca. 322 v. Chr. die Zweckfreundschaft, die eine gegenseitige Nützlichkeit als Grundlage der Freundschaft benennt.

Peerbeziehungen sind äußerst komplex und zudem als Prozesse zu verstehen, die sich im Laufe der Zeit verändern können. Es konnte anhand der Interviews des vorliegenden Samples herausgearbeitet werden, dass drei Formen von Peerbeziehungen auf den Schulwegen in beiden deutschen Staaten zu finden waren. Die Ergebnisse aus Studien zu Peerbeziehungen beispielsweise im schulischen Kontext, die ganz ähnliche Beziehungsmuster herausgearbeitet haben, konnten damit bestätigt werden. Zudem wird mit den Beispielen deutlich, wie stark die Schule die Kindheit und Freundschaftsbeziehungen strukturiert.

3.2.2 Verwandte Peers auf dem Schulweg

Ganz besondere Peerbeziehungen sind unter Verwandten zu finden. In den vorliegenden Interviews wurden von einigen Befragten Geschwisterbeziehungen oder Beziehungen zu nahen Verwandten wie beispielsweise Cousinen thematisiert. Für Conny aus Stadt W. war beispielsweise die Cousine, mit der sie in die Grundschule ging, mehr eine Freundin als eine Verwandte. Die beiden Mädchen waren in der gleichen Klasse und dass sie zusätzlich verwandt waren, verstärkte die Beziehung noch. Zu ihren Geschwistern hingegen hatte Conny ein eher ambivalentes Verhältnis:

„Wir sind auch ziemlich dicht hinternander= wir sind alle nur ein Jahr auseinander. Aber mit denen bin ich nicht so gerne in die Schule gegangen s war irgendwie eher nervig also mit meinem Bruder @hab ich mich eigentlich als Kind immer gefetzt@, es war immer ein riesen Tumult bei uns zu Hause, und meine Schwester mit der hab ich mich insofern nicht gefetzt es war ja die Kleine die hab ich dann immer @irgendwie verdonnert weil ich@ (.) manchmal so eifersüchtig

¹⁴⁹ Vgl. bspw. Hurrelmann und Quenzel 2007, S. 172f, Köhler 2008, S. 261f, Oswald 2009, S. 500f und von Salisch und Seiffge-Krenke 1996, S. 91ff.

¹⁵⁰ Eva Hammes-Di Bernardo und Angelika Speck-Hamdan rekurrieren im Vorwort zu ihrem Sammelband *Kinder brauchen Kinder* ebenfalls auf Aristoteles' Arten der Freundschaft und benennen diese *Nützlichkeit, Freude und Idealismus* (Hammes-Di Bernardo und Speck-Hamdan 2010, S. 9).

war weil's halt so die Kleine war und der wurde immer so (.) ich als Älteste war dann immer son bisschen Vorreiter, heute kleben wir immer zusammen und ja das war schon ((lachen)) Ne () meine Schwester das war die war ja dann trotzdem wir so dicht hinternander sind in dem Alter () mein Bruder der hat ja auch sein eigenen Kreis und, da sind ja Geschwister meistens n bisschen doof. ((lachen))“

Conny erzählt, dass sie nicht gern mit ihren Geschwistern zur Schule gegangen sei. Trotz der Altersähnlichkeit hatten die Geschwister jeweils eigene Freundeskreise. Obwohl sie vom Alter her zur Gruppe der Gleichaltrigen gehörten, spielte die Verwandtschaft und das Zusammenleben als Geschwister eine so große Rolle, dass Conny und ihre Geschwister in der Schule und Freizeit Abstand voneinander nahmen. Die Abgrenzung ist insgesamt ein wichtiges Moment in der Identitätsentwicklung in der Jugendphase und trifft offenbar in stärkerem Maße auf die Geschwister zu, mit denen man häufig verglichen wird und dadurch in gewisser Weise zu ihnen in Konkurrenz tritt, gerade wenn der Altersunterschied gering ist.¹⁵¹ Die Soziologin Vera Bollmann stellt fest, „dass während der Adoleszenz gleichgeschlechtliche Geschwister wieder emotional näher zusammenrücken, im Gegensatz zu gemischtgeschlechtlichen“ (Bollmann 2012, S. 40). Die Peerbeziehungen spielen in dieser Lebensphase eine größere Rolle, sodass die Intensität der Geschwisterbeziehungen zu dieser Zeit häufig abnimmt (vgl. Bollmann 2012, S. 40). Außerdem darf nicht vergessen werden, dass bei heimlichen, vielleicht sogar verbotenen Sachen die Geschwister immer auch potenzielle Verräter sind, die das Geschwisterkind sehr schnell und leicht bei den Eltern verraten oder sich verplappern könnten.¹⁵²

Neben dieser Abgrenzung sind aber Charakterunterschiede zentral für ein schwieriges Verhältnis von Geschwistern, was sich auch darin spiegelt, dass man nicht gemeinsam den Schulweg geht und die Freizeit nicht miteinander verbringt. Doreen aus Stadt O. hatte ein sehr angespanntes Verhältnis zu ihren beiden Schwestern und bringt die Schwestern im Interview immer wieder als Vergleichshorizont an. Auf die Frage, ob Doreen pünktlich morgens losgegangen sei, antwortet sie:

„Ja, ja. Ne, ganz pünktlich ((lachen)) [...] Ja. Das konnt ich nicht leiden wenn ich- wenn ich rennen musste also meine Schwestern warn da anders ich bin nie mit meinen Schwestern gegangen die wollten das nicht [...] Aber die warn halt nicht so pflicht-be-wußt. [...] Und was ich nie gemacht hab ich bin nie mit meinen Schwestern in die Schule gegangen und auch nie mit denen nach Hause“

Auf die Frage, warum sie nie mit ihren Schwestern laufen wollte, erzählt Doreen weiter:

„Weil die nie ordentlich gelaufen sind. ((lachen)) [...] Naja, die .. die warn mir zu zu wild sagmers so die warn zu wild“

Doreen macht hier einen Vergleich zwischen sich und ihren beiden Schwestern auf, die immer zusammen genannt werden, und die als ganz anders dargestellt werden. Die Schwestern werden als Gegensatz bzw. als negativer Gegenhorizont aufgemacht. Doreen macht dies an Charaktereigenschaften fest, die sie entweder sich selbst oder eben ihren Schwestern zuteilt: Sie selbst sei „pflichtbewusst“ gewesen, ihre Schwestern nicht; ihre

¹⁵¹ Die Forschung zu Geschwistern ist immer noch durch viele Desiderate gekennzeichnet, wie Brock 2011 und Nave-Herz 2009 feststellen. Siehe außerdem Bollmann 2012, Brock 2010, Liegle 2000 und Pinquart und Silbereisen 2009.

¹⁵² Zur Rivalität unter Geschwistern siehe u. a. Kasten 1999.

Schwestern waren „wild“, Doreen nicht; sie war im Gegensatz dazu „ordentlich“. Doreen spricht hier unterschwellig einen Konflikt mit den jüngeren Schwestern an, der aber nicht weiter ausgeführt oder expliziert wird. Dass die von Doreen gewählten Begriffe für die Darstellung ihres eigenen Charakters an die Tugenden der FDJ-Pioniere erinnern, scheint kein Zufall zu sein, wenn man das Interview im Gesamten betrachtet. Doreen war gern Pionier und übernahm Aufgaben, galt dementsprechend wohl als zuverlässig und linientreu.¹⁵³ Die Versuche, ihren jüngeren Schwestern etwas beizubringen oder sie auf bestimmte Dinge hinzuweisen, sind Handlungen, die in das Pionierdasein passten. Doreen erzählt von einem Magnolienbaum, an dem sie auf dem Weg zur Schule immer vorbeigelaufen sei und der sie stark beeindruckt habe. Diese Erfahrung wollte sie mit den Schwestern teilen, die damit aber anscheinend nichts anfangen konnten:

„und das hat mich immer gewundert dass der dann hier wächst. Und wenn ich das mein Schwestern mal versucht hab zu vermitteln die ham dafür kein Gefühl gehabt die ham da drüber gelacht“

Doreen spricht hier über die Kommunikationsschwierigkeiten und die unterschiedlichen Interessenslagen zwischen ihr und ihren Schwestern. Während Doreen die kultivierte Natur als wichtiges Element in ihrer Umwelt wahrnahm, interessierten sich die Geschwister gar nicht dafür. Doreen spricht ihnen sogar „das Gefühl“ dafür ab, was man in eine Gefühlskälte überspitzen könnte. Auffällig ist, dass die beiden Schwestern immer als Einheit gegen Doreen dargestellt werden, Doreen also immer in der Unterzahl bei Konflikten war. Die beiden Mädchen hatten nicht nur kein Interesse an den Naturausführungen ihrer älteren Schwester, sondern lachten sie sogar aus. Die Erziehungs- und Bildungsmaßnahme, die Doreen hier (als unausgesprochenen Pionierauftrag) ihren Geschwistern angedeihen lassen wollte, schlug vollständig fehl, was von Doreen als Unwilligkeit aufseiten ihrer Schwestern wahrgenommen wurde und zu Frustration führte. Bollmann, die ihre Dissertation über Schwesternbeziehungen geschrieben hat, stellt über den Forschungsstand zu Geschwisterbeziehungen dar, dass die älteste Schwester häufig Erziehungsaufgaben für jüngere Geschwister übernimmt (vgl. Bollmann 2012, S. 39). Dies scheint für Doreen zutreffend zu haben. Dabei wollte sie nach ihrer Darstellung aus freien Stücken ihren Schwestern etwas „vermitteln“. Es wird nicht ausgedrückt, dass dies auf die Erwartung der Eltern zurückging. Trotzdem scheiterte die Erziehungs- oder Bildungstätigkeit von Doreen. Nach Bollmann ist es weiterhin so, dass der Altersabstand zwischen den Geschwistern eine Rolle dabei spielt, ob Rivalitäten oder Hilfsbereitschaft untereinander zu finden sind. Demnach ist bei Geschwistern mit einem Altersabstand von zwei bis vier Jahren mit größeren Rivalitäten und geringerer Hilfsbereitschaft zu rechnen als bei einem größeren Altersabstand (vgl. Bollmann 2012, S. 40). Doreens Schwestern sind ein und drei Jahre jünger als sie und entsprechen demnach dieser Feststellung. Allerdings sind die beiden jüngeren Schwestern, die einen Altersunterschied von zwei Jahren zueinander haben, entgegen dieser Annahme sehr eng miteinander verbunden. Auch das spiegelt sich in aktuellen Forschungsergebnissen zu Geschwisterbeziehungen wider, in denen davon berichtet wird, dass zwischen Geschwistern (vor allem Schwestern) mit geringem Altersab-

¹⁵³ In einer Passage erzählt Doreen von einem Pionierauftrag, den sie bekam: Ein Mitschüler kam immer zu spät zur Schule, daher wurde Doreen aufgetragen diesen Jungen morgens zu Hause abzuholen, damit er pünktlich in die Schule kam. Doreen hat den Jungen über Jahre hinweg morgens abgeholt und demnach den Auftrag versucht, ordnungsgemäß zu erfüllen.

stand auch der gegenteilige Fall, nämlich eine besonders enge Bindung und große Solidarität gefunden werden kann (vgl. Bollmann 2012, S. 51). Diese entgegengesetzten Konzepte von Geschwisterbeziehungen machen deutlich, dass jede Geschwisterbeziehung von verschiedenen Variablen abhängt und jedes Kind eine Geschwisterbeziehung unterschiedlich wahrnehmen kann (vgl. Nave-Herz 2009, S. 347).

Geschwister sind, auch wenn sie altersähnlich sind, ein ganz besonderer Fall der Peerbeziehungen. Zum einen sind sie Gleichaltrige, die gemeinsam aufwachsen, d. h. in einer ähnlichen Kultur und mit ähnlichen Voraussetzungen. Geschwister sind dabei immer an die Eltern geknüpft und bei verbotenen Sachen erinnern die Geschwister vielleicht unterbewusst an die Eltern und wirken so womöglich sogar als ein schlechtes Gewissen. Die Beziehung zu Geschwistern ist daher meist sehr ambivalent (vgl. Nave-Herz 2009, S. 346; Bollmann 2012, S. 38ff).¹⁵⁴ Dass Geschwister, wenn es hart auf hart kommt, zueinander stehen und sich helfen, ist ebenfalls ein häufig anzutreffendes Muster, selbst wenn man sonst nicht so eng miteinander verbunden ist (vgl. Bollmann 2012, S. 39). Conny aus Stadt W. beschreibt dies so:

„Ach nee das war schon auch so also wenn's drauf ankam (.) obwohl mein Bruder ja n Jahr jünger war als ich, also immer immer Beschützer gewesen. [...] auch also wenns dann irgendwie hart auf hart kam dann (.) dann konnte ich immer auf meinen Bruder zurückgreifen=also dann war (.) @Geschwisterliebe dann doch stärker@ ((lachen))“

Neben den Rangeleien und Abgrenzungen spricht Conny etwas ganz Zentrales an, an das auch die Zuneigung zu einer besten Freundin in der Jugendzeit nur schwer herankommt: Geschwisterliebe. Egal in welchem Streit man als Geschwister manchmal liegen mag, man ist trotzdem durch die Verwandtschaft so stark verbunden, dass man, wenn es ernst wird, dort eine feste Bande findet, die nicht so leicht zu kappen ist. Bollmann konstatiert dazu:

„Gerade Erfahrungen mit Konflikten in der frühen Kindheit und der Adoleszenz können [...] sich positiv für die Beziehungsqualität der Geschwister im Erwachsenenalter auswirken, insofern gelernt wurde, Differenzen zu überwinden bzw. zu akzeptieren und eine offene Kommunikationskultur mit einem offenen Ausdruck der Gefühle gelebt wurde.“ (Bollmann 2012, S. 50)

Nicht mit den Geschwistern auf dem Schulweg unterwegs zu sein, sie zu meiden und Konflikte auszutragen, aber auch füreinander einzustehen und sich zu helfen, beides kommt in den beiden Untersuchungsstädten vor und bestärkt die bisherigen Forschungsbefunde, dass es sich bei Geschwistern um besondere Peerbeziehungen handelt.

3.2.3 Treffpunkte

Wir haben gesehen, dass sich auf dem Schulweg Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Konstellationen getroffen haben. Die Treffpunkte mit den Schulfreunden waren für die interviewten Personen in beiden Untersuchungsstädten wichtig. Vor allem diejenigen, die ein Stück des Schulweges allein gehen mussten, weil ihre Schulfreunde nicht in der Nähe wohnten, empfanden diese Strecke als eher lästig und versuchten, sie so schnell wie möglich hinter sich zu bringen.¹⁵⁵ Cliques hatten dabei meist fest abgesprochene Treffpunkte. Für Kinder, die mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Schule fuhren, konnte die

¹⁵⁴ Das zeigt sich auch daran, dass die Ratgeberliteratur sich dem Thema Rivalität unter Geschwisterkindern widmet, siehe bspw. Cartmell 2006, Kammerer 1999 und Leman 1994.

¹⁵⁵ Siehe Kapitel 2.5.1 *Der „Alleingeher“* in dieser Arbeit.

Haltestelle ein markanter Treffpunkt sein. In den Interviews wird zudem deutlich, dass die Straßenbahn- oder Bushaltestelle als städtischer und damit von den Erwachsenen errichteter und eingerichteter Ort von den Kindern und Jugendlichen angeeignet und umgedeutet wird. Roman aus Stadt W. berichtet beispielsweise:

„Und äh vorne an der Straße an der Straßenbahnhaltestelle L.-STRAßE, also K.-GASSE heißt die Haltestelle, da kam dann eigentlich so die Schulfreunde hinzu die mit mir gemeinsam nach oben geschult wurde also von der Grundschule auf die weiterführende. [...] Früher ham wer immer da auf der Mauer gesessen das war eigentlich so unser- unser Treffpunkt dann morgens früh“

An der Haltestelle saßen Roman und seine Freunde nicht auf Bänken oder warteten im Stehen auf die Straßenbahn. Sie benutzten eine kleine Mauer als Sitzgelegenheit und eigneten sich damit ihre Umwelt an und definierten sie um. Ein anderes ähnliches Beispiel, ebenfalls aus Stadt W., beschreibt Viktor in der folgenden Passage, wo es um das Warten auf den Bus auf dem Rückweg nach Hause geht:

„Und die Abfahrt war hier drüben links wo jetzt die Gärtnerei da ist. Da ham mer uns immer aufn Zaun gesetzt da gabs immer Theater mit dem Opa. Ja klar, wir dem den Zaun kaputt gemacht. Ne. Joa, hatter sich immer so uffgeregt, je mehr er sich aufgeregt hat umso besser für uns pff gib ihm noch einen“

Viktor und seine Freunde haben, ähnlich wie Roman dies beschrieben hat, die Haltestelle ‚in Beschlag genommen‘. Hier suchten die Kinder sich allerdings keine feste Mauer als Sitzgelegenheit aus, sondern einen eher anfälligen Zaun, der durch das Daraufsitzen litt. Dementsprechend war die Reaktion des Besitzers ungehalten. Viktor beschreibt diesen Erwachsenen als „Opa“, was auf ein höheres Alter schließen lässt, zumindest in der Wahrnehmung der damaligen SchülerInnen. Der ältere Herr habe sich immer sehr darüber aufgeregt, was die Kinder aber nicht davon abhielt, den Konflikt noch weiter zu schüren. Eine Abneigung gegenüber Autorität und der älteren Generation ist in Viktors Interview häufig zu finden; in der zitierten Interviewpassage personalisiert sich die Erwachsenengeneration sozusagen in dem „Opa“. Es scheint eine Art der Gruppentätigkeit gewesen zu sein, Widerstand zu leisten, da Viktor von einem „wir“, der Clique, spricht. Möglicherweise war es auch eine Art Mutprobe, wer dem „Opa“ am längsten parierte. Der Konflikt zwischen den Generationen wird hier über die Aneignung des Raumes dargestellt. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Nutzen des städtischen Raumes nach eigenem Gusto und der intendierten Funktion beispielsweise der Haltestelle kann je nach Gruppe variieren, dementsprechend können die Konfliktpotenziale dieser Raumaneignung unterschiedlich sein. Die Auseinandersetzung zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt kann als Teil der generationalen Ordnung verstanden werden, der Soziologe Dirk Hülst bestimmt Kindheit sogar als „Gegenpol zu Erwachsensein“ (Hülst 2012, S. 54). Damit ist die von der Erziehungswissenschaftlerin Friederike Heinzl explizierte „machtbezogene Relation von Älteren und Jüngeren, aber auch Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen“ (Heinzl 2012b, S. 25) gemeint, die im Zusammentreffen der Generationen zu Konflikten zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt führen können. Dieses mehr-

fach in den Interviews auftauchende gespannte Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen ist als Grundbestandteil der Generationenverhältnisse, der generationalen Ordnung, zu verstehen.¹⁵⁶

Manuel aus Stadt O. hat sich mit seiner Clique morgens in einer kleinen „Wartehalle“ in der Nähe der Schule getroffen. Der kleine Raum gehörte zu einem größeren Umsteigepplatz, wo sich Straßenbahn- und Buslinien trafen und die meisten von Manuels Mitschülern morgens eintrafen. Manuel traf sich sehr früh mit seiner Jungenclique, um vor der Schule noch Hausaufgaben abzuschreiben und dann gemeinsam zu spielen (Tischtennis etc.). Der Ort, den die Jungen sich dabei aussuchten, um sich zu treffen und die Hausaufgaben voneinander abzuschreiben, war eben genannte Wartehalle:

„Aufm Platz in der Wartehalle. Was jetzt- da is jetzt n Bäcker drin, das war früher diese Wartehalle da ham se hier Sichtmarken verkauft und Straßenbahnfahrtscheine, und da war hinten n Tisch mit mit äh solchen Hockern wo mer normalerweise seinen Sichtkartenantrag ausfüllen konnte und seine Sichtmarken aufkleben und da ham wir dann Hausaufgaben abgeschrieben“¹⁵⁷

Für Manuel spielte seine Clique eine sehr zentrale Rolle. Einer der hauptsächlichen Gründe, sich so früh mit seinen Freunden zu treffen, war es, noch Zeit vor der Schule miteinander zu verbringen. Dass die Jungen vorher sozusagen die ‚Pflicht‘ erfüllten und schnell die Hausaufgaben machten bzw. abschrieben, ist wohl auch der Sonderstellung von Manuel und seinen Freunden geschuldet. Sie besuchten alle die einzige Schule in der Stadt, die eine Klasse mit erweitertem Russischunterricht anbot.¹⁵⁸ Dementsprechend mussten Manuel und seine Freunde zumindest ein Minimum an Leistung erbringen, um weiterhin die Spezialklasse besuchen zu können. Die Wartehalle wurde normalerweise genutzt, um dort Fahrtscheine etc. zu kaufen. Um seine Sichtmarken aufzukleben, gab es im hinteren Bereich der Wartehalle einen Tisch mit Hockern. Diesen doch recht komfortablen Ort nutzten die Jungen, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Die Kinder eigneten sich diesen Ort an und veränderten seine Funktion.¹⁵⁹

Auch der Schulhof war ein oft gewählter Treffpunkt. Zum einen gehört er schon zum Schulgelände und ist damit Bestandteil der Schule mit all ihren Regeln und Rollen. Er ist aber noch nicht so stark pädagogisiert wie beispielsweise das weiter unten genannte Tagesheim, sondern noch etwas freier. Im Tagesheim hingegen wachten die Erzieherinnen über die Kinder, es ist daher ein von Erwachsenen geprägter Raum. Der Schulhof ist als transitorischer Ort zu verstehen, der sozusagen das Verbindungsstück darstellt zwischen dem Außen, der öffentlichen Welt, und dem Innen, der Schule. Er ist daher als eher halb-öffentlicher Raum zu begreifen. In der Masse der Kindergruppen, die auf dem Schulhof auf den Einlass ins Schulgebäude warten, gehen einzelne Personen gut unter bzw. können ‚abtauchen‘. Es war in den 1970er Jahren in beiden deutschen Staaten durchaus üblich, die SchülerInnen erst kurz vor Beginn der ersten Unterrichtsstunde in das Schulgebäude

¹⁵⁶ Zum Begriff Generation und generationale Ordnung siehe Kapitel 1.2.1.3 *Generationale Ordnung* in dieser Arbeit.

¹⁵⁷ Eine Sichtkarte war eine Art Ausweis, wo Name, Adresse etc. erfasst wurden. Dort konnten die Sichtmarken jeden Monat eingeklebt werden, die für die Fahrten mit den öffentlichen Verkehrsmitteln berechtigten, ähnlich den heutigen Monatskarten im öffentlichen Nahverkehr, wo auch heute der Name notiert werden muss..

¹⁵⁸ Siehe dazu die Ausführungen zu Spezialklassen in Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* in dieser Arbeit.

¹⁵⁹ Zum Thema Raumaneignung siehe Kapitel 3.5 *Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen* in der vorliegenden Arbeit.

einzulassen, sodass sich sowohl in der BRD als auch in der DDR der Schulhof als Sammelplatz von SchülerInnen darstellt. Dort trafen die Kinder und Jugendlichen ihre Cliques und gerade für diejenigen, die aus unterschiedlichen Stadtteilen oder Richtungen zur Schule kamen, war der Schulhof ein zentraler Ort und Treffpunkt. Katja aus Stadt O. beschreibt die Szene auf dem Schulhof am Morgen so:

„Nö, wir ham uns schon- getroffen davor=dass gab ja immer die üblichen Grüppchen je nachdem mit wem mer da so befreundet war und so. Und da hat mer sich schon getroffen, und hat ma geguckt wer so alles da ist und - welche hübschen Jungs un so=weiter=un=sofort na wie das halt so war, dann in diesem Alter, ne“

Der Schulhof ist geprägt davon, dass er zum einen eine gewisse Intimität durch die Enge des Zusammenstehens generiert, zum anderen bietet er Anonymität und damit Schutz vor anderen Gruppen oder Einzelnen.¹⁶⁰

Es gab im vorliegenden Sample Cliques, die bewusst die Schule und andere Orte der Erwachsenenwelt mieden. Für diese Cliques war es wichtig, sich einen Freiraum zu schaffen, wo sie unbeobachtet von Erwachsenen mit ihren eigenen Regeln ihrer eigenen Kinder- bzw. Jugendkultur nachgehen konnten. Dabei machte es keinen Unterschied, ob man östlich oder westlich der innerdeutschen Grenze lebte, dies ist in Erzählungen aus der DDR ebenso zu finden wie in Erzählungen aus der jungen Bundesrepublik.

Manuel aus Stadt O. erzählt ausführlich über einen Spielplatz, der sich in der Nähe der Schule befand und als Treffpunkt bzw. Aufenthaltsort seiner Jungenclique genutzt wurde. Dabei wurden zum Teil tatsächlich die Spielgeräte auf dem Spielplatz genutzt, in jungen Jahren vor allem die Rutsche, später als Jugendliche besonders die Tischtennisplatte, wobei Schulbücher dabei als Netz-Ersatz und Tischtennisschläger erhalten mussten. Nachmittags war der Spielplatz ein Rückzugsort, um geklaute Süßigkeiten dort miteinander zu teilen. Für Manuel und seine Freunde machte es keinen Unterschied, ob sie sich morgens dort trafen oder nachmittags nach der Schule gemeinsam dorthin gingen – der Spielplatz war ihr Revier und fest in den alltäglichen Routinen verankert.

Konrad aus Stadt W. hatte mit seinen Freunden ebenfalls einen in der Nähe der Schule gelegenen Treffpunkt, der sowohl vor der Schule genutzt wurde als auch danach zum Warten auf die jeweiligen öffentlichen Verkehrsmittel und damit sozusagen als Trennpunkt genutzt wurde. Es handelte sich dabei um eine Einkaufspassage, die nur wenig frequentiert wurde und daher von Konrad und seinen Freunden als eine Art geheimer Ort genutzt wurde:

„Da wo DER BUCHLADEN ist da war früher so ne Passage, kenn se vielleicht noch A. da war das A.-KINO drin. Und da gings früher so ne Treppe runter da war man genau da und jetzt gehn mer den unoriginalen Weg den ich nie gegangen bin (8) Und da flogen dann immer so die Schultaschen an die Seite da wurden halt Zigaretten ge-geraucht da in der Passage. Ja da konnte uns keiner sehn“

¹⁶⁰ Zum Schulhof als bewegungsorientiertem Sozialraum, der aber auch Ruhe- und Kommunikationsräume zur Verfügung stellen sollte, siehe Derecik 2011. Daneben gibt es Literatur, die sich mit der Ausgestaltung bzw. dem Umbau von Schulhöfen beschäftigt, bspw. Derecik 2012, Hoff et al. 2005 und Walden und Klein 2012. Über die Ausgestaltung der Mittagspause in australischen Schulen, in der häufig der Schulhof genutzt wird, berichtet Stanley et al. 2012. Eine Diskussion über den Schulhof im Schweden der Nachkriegszeit findet sich bei Larsson 2013.

Konrad und seine Freunde nutzten die Passage als Ort, wo sie ungestört von den Erwachsenen ihrer Kinder- und Jugendkultur nachgehen konnten. Das bedeutete im Fall von Konrad und seiner Clique, dass sie dort rauchten und sich über Filme und Musik austauschten.¹⁶¹ Es gab einen ganz konkreten Anlass, warum sich die Clique einen solchen geschützten Raum suchte. An einem Nachmittag wartete Konrad auf seine Mutter, die ihn ausnahmsweise von der Schule abholte. Konrad war 15 Jahre alt, seine Eltern hatten ihm das Rauchen erlaubt, und er rauchte, um sich die Zeit zu vertreiben, seine Pfeife vor der Schule, strenggenommen nicht mehr im Schulgelände. Der Direktor der Schule sah dies von seinem Fenster aus und ließ Konrad daraufhin eine Strafarbeit schreiben, in der Konrad darlegen sollte, warum rauchen schädlich sei. Für Konrad und seine Freunde war diese Geschichte ein Aufeinanderprallen von Kinderwelt und Erwachsenenwelt. Konrad meinte, außerhalb der Schule und zudem mit Erlaubnis der Eltern sei es kein Problem, sich mit der Pfeife die Wartezeit zu verkürzen. Für den Schuldirektor hingegen hört sein Einfluss- und Erziehungsgebiet nicht mit dem Schultor auf. Zumindest was sich in seinem Sichtgebiet abspielte, dafür zeichnete er verantwortlich, und das Rauchen einer Pfeife war in seinen Augen für einen Fünfzehnjährigen abzustrafen. Kinderwelt und Erwachsenenwelt und deren jeweils anderen Wertevorstellungen trafen hier aufeinander und bildeten ein Konfliktpotenzial. Nach dieser Geschichte suchte sich die Clique einen Rückzugsort, in den die Erwachsenen keinen Einblick hatten und wo die Kinder und Jugendlichen nicht mit den Regeln und Wertevorstellungen der Erwachsenen ‚getriezt‘ wurden. Konrad als Kind hatte keine Chance gegen den Schuldirektor, was blieb, war: aus der Geschichte lernen und sich nicht mehr erwischen lassen. Ein Rückzugsort, ein Versteck war für die Clique das beste Mittel, um nicht auf Konfrontationskurs zu gehen.

Der Treffpunkt außerhalb des Schulgeländes ist demnach immer auch eine mehr oder weniger bewusste Entscheidung für einen Rückzugsort, auf den die Erwachsenen keinen Zugriff haben. Man kann davon sprechen, dass sich die Kinder und Jugendlichen einen Freiraum oder eine Nische suchen. Zwei unterschiedliche Motivationen, was die Auswahl der Treffpunkte angeht, können festgehalten werden: Erstens, die Clique will ungestört sein und sucht sich daher einen Ort, der von Erwachsenen eher nicht aufgesucht wird (Passage, Spielplatz). Oder zweitens, die Clique sucht einen öffentlichen Ort in der Nähe der Schule (Schulhof), achtet dabei aber darauf, nicht als Einzelperson oder kleine Gruppe zu viel Aufsehen zu erregen, sondern taucht in der Masse der Schüler(gruppen) unter.

Ein anderer Treffpunkt für Freundesgruppen kann am Morgen aber auch die Schule selbst sein. Heidi aus Stadt W. berichtet beispielsweise vom Tagesheim in der Schule, wo sie sich morgens mit Schulkameraden traf:

„Also s gab n das Tagesheim äh also n großen Raum () auch, wo man äh Stühle Tische wo man Mittags gegessen hat äh und wo man morgens eben auch hinkonnte wo es auch n Erzieher gab äh wo man Spiele ausleihen konnte und wir ham dann ja im Winter oft also in der Zeit wo wir drüber sprechen jetzt viel Skat gespielt morgens mit denen die von außerhalb kamen äh oder wir ham draußen Fußball gespielt““

Während bei Viktor, Roman und Manuel von sehr festen Cliquen gesprochen werden kann, weil sich immer die gleichen, miteinander eng befreundeten Kinder bzw. Jugendlichen in einer festen Struktur trafen, kann man bei Heidi am Morgen von eher lockeren Freundschaftsbeziehungen sprechen. Die ‚Freunde‘, die Heidi in diesem Textausschnitt

¹⁶¹ Zum Thema Rauchen siehe Kapitel 3.3.2 *Rebellion durch Rauchen* in dieser Arbeit.

benennt, kamen nicht zusammen, weil sie eine enge Zuneigung zueinander hatten, sondern aus ganz pragmatischen Gründen: Sie alle kamen von außerhalb, dem Landkreis und waren aufgrund der ungünstigen Busverbindungen schon recht früh an der Schule. Heidi berichtet davon, dass sie kaum eine Wahl bei den Busverbindungen hatte: Nahm sie den einen, war sie 50 Minuten vor Schulbeginn an der Schule. Nahm sie den nächsten Bus, kam sie 5 Minuten zu spät zum Unterricht. Ihr blieb daher nichts anderes übrig, als den früheren Bus zu nehmen und sich die Zeit bis zum Schulbeginn mit anderen Kindern, denen es ähnlich ging, zu vertreiben. Der Treffpunkt mit diesen Freunden war das Tagesheim im Schulgebäude.

Die Tagesheimschule war sozusagen der Vorläufer der Ganztagschule.¹⁶² Solche Schulen wurden in den 1950er Jahren gegründet und versuchten, reformpädagogische Konzeptionen umzusetzen. Die Verteilung der Unterrichtsstunden, das Mittagessen und die Freizeitangebote waren für die Tagesheimschule relevant, ebenso die Betreuung der SchülerInnen vor und nach den eigentlichen Unterrichtszeiten. Meist wurde sich in der Konzeption des Schultages an der physiologischen Leistungskurve und den Mahlzeiten orientiert (vgl. Appel 2009). Heidis Schule hatte als offenen Ort ein Tagesheim, in dem die SchülerInnen Getränke und die Mahlzeiten gemeinsam einnehmen konnten. Außerdem konnten dort Spiele ausgeliehen werden und die Betreuung vor und nach den Unterrichtszeiten fand hier statt, genauso die (freiwilligen) Arbeitsgruppen.

Heidi und ihre Freunde waren schon am Morgen vor Schulbeginn durch die Anwesenheit von Erziehern einem pädagogischen Setting ausgesetzt. Sie vertrieben sich die Zeit bis zur ersten Stunde beispielsweise mit Skatspielen. Man kann diese Gruppierung als lockeren Verbund bezeichnen, da es sich wie dargestellt um eine Art Schicksalsgemeinschaft handelt, nicht aber um sehr feste Freundschaften.¹⁶³ Heidi hatte aber auch eine Nachmittagsclique, mit der sie dann ihre Zeit verbrachte. Dieses Setting sah ganz anders aus: Die Gruppe wollte ungestört vor allem von den Erwachsenen sein, ähnlich wie Konrad dies dargestellt hat, und suchte sich dafür einen in der Nähe der Schule gelegenen Park aus. An Heidis Beispiel wird zudem deutlich, dass unterschiedliche Freundesarten – der lockere Verbund vor der Schule und die Clique am Nachmittag – auch andere Treffpunkte generieren. Die Aufsicht von Erwachsenen scheint ein guter Indikator zu sein, um diese Gruppierungen neben der eigentlichen Beziehungsqualität sozusagen strukturell zu unterscheiden.

Im Gegensatz zu den Cliquen, die abgesprochene Treffpunkte hatten, konstituierten sich lockere Verbünde auf dem Schulweg häufig mehr oder weniger von selbst. Doreen aus Stadt O. beschreibt dies so:

„So direkt verabredet ham wir uns nicht wie mer uns getroffen haben sind mer dann zusammen weitergelaufen“

Es gab keine festen Absprachen, vielmehr traf man sich zufällig auf dem Weg. Es ist davon auszugehen, dass nach einer Zeit eine Ritualisierung stattgefunden hat. Man wusste, wer wann wo auf dem Schulweg anzutreffen war und konnte seinen eigenen Weg dementsprechend anpassen, um mit bestimmten Schulkameraden morgens zusammenzulaufen oder andere zu meiden.

¹⁶² Siehe zur Ganztagschule, ihrer Geschichte sowie den verschiedenen Formen Appel 2009, Holtappels 2006 und Ludwig 2005.

¹⁶³ Siehe zum lockeren Verbund Kapitel 2.5.3 *Der lockere Verbund* und die Ausführungen in Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* in der vorliegenden Arbeit.

Bärbel aus Stadt O. beschreibt, dass sich ihre Clique an verschiedenen Orten traf. Es habe bestimmte „Phasen“, wie sie es nennt, gegeben, in denen man sich entweder in einem nahegelegenen Stadtpark, an der Haltestelle in der Nähe der Schule oder auf dem Schulhof getroffen habe. Die Treffpunkte können demnach wechseln und je nachdem, welche Gestaltung des morgendlichen Treffens geplant ist, trifft man sich an unterschiedlichen Orten, beispielsweise wenn man Fußballspielen will oder nur zusammenstehen und rauchen. Bärbel berichtet zudem davon, dass sich nicht nur die Orte, sondern auch die Gruppen ändern konnten. So gab es Zeiten, an denen sie allein mit ihrer Freundin morgens auf den Einlass in die Schule wartete, genauso gab es aber auch „Phasen“, in denen sich fast die ganze Klasse morgens traf. Hier wird deutlich, dass die Zweiergruppen zumindest zeitweise in größeren Cliquen aufgehen können. Dadurch vergrößert sich die Clique und man kann eine Binnenstruktur mit inneren und äußeren Grenzen finden, wie sie Krappmann und Oswald dargestellt haben (vgl. Krappmann und Oswald 1995, S. 45).¹⁶⁴

3.2.4 Nachmittage mit den Freunden

Die Nachmittage sind laut Aussagen der Interviewten in beiden deutschen Staaten noch stärker mit den Freunden verbunden als die eben dargestellten morgendlichen Treffpunkte. Der gemeinsame Ausklang des Schultages war bei vielen ein Ritual und man versuchte, so viel Zeit wie möglich mit der Clique oder der besten Freundin zu verbringen. Dabei gingen die Kinder bzw. Jugendlichen beispielsweise gemeinsam zur Haltestelle, um dort auf die jeweiligen Busse und Straßenbahnen zu warten und machten dafür auch kleinere Umwege. Der lockere Verbund spielte auf dem Nachhauseweg kaum noch eine Rolle, er wurde vor allem mit den Cliquen oder in der Zweiergruppe verbracht. Heidi aus Stadt W. erzählt beispielsweise von ihrer Clique, mit der sie die Nachmittage verbrachte:

„und äh also wir warn in in der Clique wo auch Jungen aus unsrer Klasse drin warn und Mädchen aus meiner Klasse und dann durch die durch die SV Arbeit [Schülervertretung] aber eben auch ältere also die zwei drei Jahre über uns warn und mit denen man dann eben irgendwas zusammen unternommen haben. Also s gab so quasi diese zwei (..) @zwei Peergroups@ als- zum einen die Klasse mit der man was macht und zum andern ja die die Freunde und dann gabs eben diese Überschneidungen dann auch. Äh, und in der Klasse (4) also ich erinnere es als ein gutes Miteinander, äh, und so, wo eigentlich fast jeder so in seiner Unterschiedlichkeit akzeptiert wurde auch äh, aber mit jemandem Laufen (@dann@) äh das gehörte nicht unbedingt dazu äh, ne. Weil (.) Laufen is- Schulweg ist Privatsache ne und wenn man kann sich arrangieren in der Klasse, äh, und wie gesagt ich denke das hat gut funktioniert, aber muss man nicht mit @mit (denen)@ noch seine Freizeit dann verbringen hinterher. Morgens war das was anderes, morgens äh kann man sich die Leute nicht aussuchen mit denen was macht sondern man muss gucken wer ist eben auch schon früh da. Ne also da entscheidet eher so die Uhrzeit darüber mit wem man Zeit verbringt“

Heidi vergleicht hier zwei Gruppen miteinander, mit denen sie morgens bzw. nachmittags die Zeit verbrachte. Die Gruppe am Morgen, die sie vor der Schule im Tagesheim traf, wurde schon im Kapitel 3.2.3 *Treffpunkte* beschrieben und ist als lockerer Verbund zu verstehen. Die Gruppe am Nachmittag hingegen ist ganz anders gelagert. Diese zweite Gruppe bestand aus engen Freunden, mit denen sie ihre Nachmittage gestaltete. Am Morgen hatte sie kaum eine Wahl, mit wem sie die Zeit bis zum Unterrichtsbeginn verbrachte, da sie auf die für sie ungünstige Busverbindung angewiesen war. Der Nachmittag hingegen war für Heidi „Privatsache“ und damit eng mit der Clique verknüpft. Schon allein der Weg vom Schulgelände zur Haltestelle wurde als Freizeit angesehen. Ähnlich wie

¹⁶⁴ Siehe Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* in dieser Arbeit.

Clemens im Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* werden auch von Heidi unterschiedliche Arten von Freundschaften benannt, die sich aufgrund von Beziehungsqualitäten unterscheiden. Clemens nutzt dafür die Begriffe „Freunde“ und „Klassenkameraden“, eine Kategorisierung, die im Kern auch auf Heidis Darstellung zutrifft.

Außerdem spricht Heidi die Zeit als strukturierendes Element an, wenn sie sagt, „*da entscheidet eher so die Uhrzeit darüber mit wem man Zeit verbringt*“. Dies rekurriert darauf, dass Heidi mit dem Bus zur Schule fuhr und daher morgens eine Stunde vor Schulbeginn am Schulgelände ankam. Dementsprechend musste sie die Zeit bis zum Stundenklingeln irgendwie ‚totschlagen‘ und ging daher ins Tagesheim, um dort mit den anderen Kindern, die ebenfalls so früh in der Schule ankamen, die Zeit zu verbringen. Wie in Kapitel 3.2.3 *Treffpunkte* ausgeführt, traf Heidi dort nicht ihre Cliquenfreunde, sondern verbrachte die Wartezeit mit Schulkameraden in einem lockeren Verbund. Ersichtlich wird hier, dass der Schulweg und die Zeit bis zum Stundenklingeln sowohl räumlich als auch zeitlich vorstrukturiert sind.¹⁶⁵ Die Kinder versuchen innerhalb dieser Grenzen, nach ihren Möglichkeiten und ihrem Gefallen die Zeit auszugestalten bis der eigentliche Schultag beginnt. Die Zusammensetzung der Peergroup kann demnach morgens ganz anders aussehen als nachmittags. Wie sahen nun der Rückweg und die Nachmittagsgestaltung im vorliegenden Sample aus?

Wie im Kapitel 3.1.2 *Das Mittagessen in den beiden deutschen Staaten* dargestellt, sind die meisten der Interviewten nach der Schule zunächst nach Hause gegangen. Während in Stadt W. meist dort mit der Familie zu Mittag gegessen wurde, hatten die meisten SchülerInnen in Stadt O. in der Schulspeisung ihr Essen eingenommen. Die wirkliche Freizeit fand für die meisten befragten Personen, egal ob männlich oder weiblich, in der DDR oder der BRD aufgewachsen, erst nach einem kurzen Besuch zu Hause statt. Die Kinder bzw. Jugendlichen in Stadt O. sind zunächst nach Hause gegangen, um die schwere Schultasche abzulegen und ggf. Aufgaben im Haushalt und Hausaufgaben zu erledigen.¹⁶⁶

Die Stimmung auf dem Rückweg wurde von den meisten Interviewten als entspannter beschrieben. Während man am Morgen noch über anstehende Leistungskontrollen oder vergessene Hausaufgaben grübelte, wurde auf dem Rückweg kaum über die Schule gesprochen. Vielmehr wurde die Freizeit mit seinen Freunden nach dem Besuch zu Hause geplant. Auf dem Weg nach Hause wurde zudem von vielen der interviewten Personen angesprochen, dass man sich in der Gruppe ab und zu etwas in den Läden auf dem Weg kaufte, wenn es die Zeit zuließ:

„Ja, rückwärts wollt ich grade sagen, da sin wir dann äh kam drauf an w-welcher Kumpel halt grad Zeit hatte meisten sin mer dann die K.-STRAßE vorgelaufen, sind vorher noch- da gabs noch n kleinen (.) da gabs noch son kleinen Konsum oder was das war, un da ham wir uns meistens so nach der Schule äh Quark- so ne kleene Quarkschale geholt, s war nich viel, so un da ham wir uns dann oben an die Ecke da noch rangesetzt, ham da noch n bisl gequatscht un=un geplauscht un mein Kumpel hat in der J.-STRAßE hat der gewohnt, bei seiner Oma, der is dann nach Hause, un ich bin dann wie gesagt de=de=de L.-STRAßE runner gelaufen Richtung Heimat dann“

¹⁶⁵ Ulrich Deinert konstatiert im Zusammenhang mit öffentlichen Räumen: „Neben dem begleiteten Aufwachsen in der Familie, der Schule und im Sportverein verteidigen die Jugendlichen hier einen Rest von unbeaufsichtigter Freizeit. Diese bedeutsame Cliquenzeit unterliegt zunehmenden zeitlichen und räumlichen Begrenzungen“ (Deinert 2009a, S. 7).

¹⁶⁶ Zum Thema Hausaufgaben und Mittagessen siehe die Kapitel 3.1.1 *Schulschwänzen und Hausaufgaben* und 3.1.2 *Das Mittagessen in den beiden deutschen Staaten* in dieser Arbeit.

Tobias aus Stadt O. berichtet hier, dass er seinen Rückweg davon abhängig machte, mit welchem Freund er ging, dementsprechend machte er einige kleinere Umwege. Schule war in den Gesprächen am Nachmittag eher weniger ein Thema, man habe sich zwar manchmal kurz ausgetauscht, wenn ein Lehrer „*nervig*“ war oder wenn man den Unterrichtsstoff nicht richtig verstanden hatte, aber meist blendeten die Kinder die Schule am Nachmittag aus. Das Essen von Süßigkeiten ist hier als ein Symbol der Entspannung nach dem anstrengenden Schultag zu sehen.¹⁶⁷ Die Freizeit wird in Tobias' Fall genutzt, bevor am nächsten Morgen wieder ‚der Ernst des Lebens‘ weiterging. Anders als am Morgen, wo auch die Mädchen in der Klasse zur ‚Morgenclique‘ dazugehörten, verbrachte Tobias die Nachmittage mit einer anderen Gruppe. Tobias' ‚Freizeit-‘ oder ‚Nachmittagsclique‘ bestand nur aus Jungen. Bevor man auseinander ging, um nach Hause zu gehen, sprach man sich untereinander ab, wer Zeit hatte und was man am Nachmittag gemeinsam machen konnte, wie Tobias erzählt:

„Das warn immerso=mer hat sich da och n bisl Zeit genommen, hast du Zeit heut Nachmittag? Joa, mach mer das mal. Oder, wie siehts=n aus, was machst du heut Nachmittag noch? Och ich hab ich muss noch das und das muss noch dort hin muss noch muss dort zum äh=äh Fußball oder was weiß ich ne“

Wenige interviewte Personen konnten direkt nach der Schule die Freizeit mit den Freunden genießen oder zumindest länger gemeinsam unterwegs sein, bevor sich die Wege an Haltestellen trennten. Heidi aus Stadt W. konnte aufgrund der Schulspeisung und des vertrauensvollen Elternhauses eine gewisse Freiheit in diesen Dingen genießen. Sie beschreibt den Freiraum zwischen Schule und Elternhaus am Nachmittag als eine Art Grauzone, wo die Lehrer nicht mehr und die Eltern die Kinder bzw. Jugendlichen noch nicht kontrollieren konnten:

„Und Eltern müssen auch nicht alles wissen. Ne also wie gesagt diese Freiräume äh grad in der Grünanlage äh zwischen Schule Nachmittags-AGs und zu Hause das war so dieser rechtsfreie Raum im Prinzip da hat die Schule nicht mehr geguckt und äh und die Eltern haben noch nicht geguckt äh und (.) aber dann- da ham wer gegessen wenn- also das war so ne Sommersache eher ne das man da sitzt äh und im Winter (.) ja im Winter setzt man sich nicht draußen hin sondern dann is man in der Schule gewesen da gibt es Ecken auch äh aber da is mer natürlich schon mehr unter Kontrolle dann auch“

Die Erziehungswissenschaftlerin Mélanie Surmont benennt diesen Zwischenraum auf dem Schulweg als „space in-between“ (2006, S. 75), in dem die Kinder und Jugendlichen der Aufsicht der Erwachsenen entkommen können. Allerdings war in Heidis Fall dieser Freiraum jahreszeitlich bestimmt, da der Park von Heidi und ihren Freunden nur im Sommer genutzt wurde. Im Winter wollte man nicht draußen in der Kälte sitzen und suchte sich nachmittags seine Nischen in der Schule – wohlwissend, dass man dort stärker unter Kontrolle der Erwachsenen war.

Viktor aus Stadt W. hatte mit seiner Clique einen richtigen Treffpunkt eingerichtet, an dem man sich nachmittags traf:

„Das war wie son Treffpunkt. Da konntest du hinfahrn da war immer irgendjemand. Da standen zeitweise hatten mer da sogar äh das hatten wir drausgestellt vom Sperrmüll hatten wir uns das geholt. Hier so Sitzgarnituren und sowas, ne. Mitten auf den Platz druff ja klar sicher. Ne was die () was die Leute weggeschmissen haben haben wir uns geholt und ham das dahin

¹⁶⁷ Siehe zu Süßigkeiten ausführlicher Kapitel 3.2.5 *Mohrenkopfbrötchen und Cremebebben* in dieser Arbeit.

gestellt. Da ham wir auch gefeiert da sah dann manchmal aus wie Sau aber dann ham wir auch selber uffgeräumt. Ne wir ham den den Dreck wieder weggemacht, ja“

Die Jugendlichen hatten sich ihren Treffpunkt gemütlich gemacht, hatten ihn ausgestattet und auch zum Feiern am Wochenende benutzt. Sie fühlten sich für ihren Treffpunkt verantwortlich und räumten ihn nach dem Feiern auch wieder auf. Das wirkt sehr verantwortungsvoll und man kann davon ausgehen, dass innerhalb der Clique dafür gesorgt wurde, dass sich alle am Aufräumen beteiligten. Vermutlich besaß die Gruppe eigene Regeln und wachte über deren Einhaltung.¹⁶⁸ Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Viktors Clique offensichtlich kein Geld für den Treffpunkt ausgegeben hat, sondern auf Möglichkeiten zurückgriff, kostenlos an Dinge heranzukommen, wie den Sperrmüll. Damit ging eine Wertschätzung der selbst besorgten und ausgewählten Ausstattung einher.

Während Cliquen vor allem im öffentlichen Raum anzutreffen sind, ist bei den Zweierfreundschaften der Mädchen auffällig, dass sie häufig gemeinsam zu Hause das Mittagessen zubereiteten und aßen. Man kann nun fragen, ob die Mädchen zusammen am Nachmittag das ihnen zugedachte Rollenmodell der Versorgerin probten. Sandra aus Stadt O. benennt das Kochen am Nachmittag als ‚Ausprobieren‘, was einem Lernen oder Üben gleichkommt und diese These bestätigen würde:

„Später hat mer sich dann ab und zu was zu essen gemacht. weiß isch noch ham mer Eierkuchen probiert und solche Geschichten also wo mer sich dann so erstmals selber versucht das mer so zusammenkochen kann“

Auch Bärbel ebenfalls aus Stadt O. hat mit ihrer Freundin am Nachmittag das für die Schulspeisung gedachte Geld für die Zutaten für das gemeinsame Kochen verwendet:

„Ham auch nach der Schule manchmal dann uns was gekocht, weiß ich noch zwei Mark fünfundszig hat ne hat in der Woche das Essen gekostet, die ganze Woche zwei Mark fünfundszig=die ham mer manchmal nicht bezahlt und uns dann irgendwas (.) einmal sowas gekauft (für) was die ganze Woche hätte gereicht, ne, ham wer uns dann irgendwie entweder was ganz verbotenes so=so dicke süße Milch die hat eine Mark fünfundachzig gekostet, und oder irgendwas=sie hat immer gekocht sie war die häuslichere @von uns@ und da ham wer uns richtig gemütlich gemacht ja“

Bei Bärbel und ihrer Freundin spielte das Ausprobieren nicht so eine große Rolle. Bärbels Darstellung spielt vielmehr darauf an, dass die beiden Mädchen sich gelegentlich etwas Besonderes gönnen wollten. Die Schulspeisung war zwar reichlich und meist auch lecker, wie andere Interviewte erzählten, aber eben nichts ‚Besonderes‘. Mit dem gemeinsamen Kochen scheinen die Mädchen nicht unbedingt einem Rollenmodell nachgeeifert, sondern eher eine Abwechslung im Speiseplan herbeigeführt zu haben. Es ist aber sicher kein Zufall, dass die beiden dargestellten Kochnachmittage von Frauen, die in der DDR aufgewachsen waren, erzählt wurden. Zum einen waren in der DDR die meisten Mütter berufstätig und warteten eben nicht mit dem Mittagessen auf die Kinder zu Hause, wie das in der BRD meist der Fall war. Außerdem war in den 1970er Jahren auch in der DDR das Rollenbild für Mädchen und Frauen klar: Berufstätigkeit und Versorgung der Familie in Einklang zu bringen. Untersuchungen des ZIJ haben herausgefunden, dass sich das Freizeitbudget von Jungen und Mädchen in der DDR unterschied. Die Differenz begründet die

¹⁶⁸ Siehe zu Regeln in Cliquen auch Krappmann und Oswald 1995, S. 43 und Krappmann und Oswald 2011, S. 319.

Geschlechterforscherin am ZIJ Uta Schlegel u. a. mit der geschlechtstypischen Hausarbeitsteilung. Da beide Elternteile meist voll berufstätig waren, wurden die Kinder frühzeitig in die Erledigung der Hausarbeiten einbezogen, nach den Erkenntnissen des ZIJ fand dies unterschiedlich nach Geschlecht der Kinder statt. Demnach wurden Mädchen stärker in die Hausarbeit eingebunden. Außerdem konnte festgestellt werden, dass Mädchen ihre Freizeit eher zu Hause und Jungen eher im öffentlichen Raum verbrachten (vgl. Schlegel 1999, S. 388; Voß 1999, S. 364). Bärbel und ihre Freundin bestätigen mit dem Kochen zu Hause diese Ergebnisse.¹⁶⁹

Der Rückweg nach Hause und die Nachmittagsgestaltung sind getrennt voneinander zu betrachten, da es sich in einigen Fällen um andere Freundschaftsbeziehungen, nämlich zu denjenigen aus dem Stadtteil, die Nachbarskinder, handelte. Gerade diejenigen, die keiner festen Clique in der Schule angehörten, haben die Nachmittage häufig mit den Freunden aus der Nachbarschaft verbracht. Dazu wurden beispielsweise Spielplätze im Quartier genutzt. Die Cliquen hingegen trafen sich, wie beispielsweise Viktor es dargestellt hat, auch am Nachmittag an ihren festen Treffpunkten. Dies wurde meist genau abgesprochen und kam in beiden Untersuchungsstädten vor. Dabei ging es oft um das gemeinsame ‚Abhängen‘ aber auch – gerade bei den Jungen – um gemeinsame sportliche Betätigungen. Fußballspielen war eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen der Jungen im vorliegenden Sample und ein für beide deutsche Staaten häufig genanntes Hobby für die Jungen. Bei größeren Cliquen waren gelegentlich auch die Mädchen bei den nachmittäglichen Fußballspielen dabei. Oftmals spielten sie allerdings nicht mit, sondern saßen dabei und nutzten das gemeinsame Treffen, um sich am Spielfeldrand zu unterhalten. Das Fußballspiel der Jungen bekam damit einen Event- oder sozialen Charakter, der sozusagen ein Anker für die Gruppe war. Auch hier wurden die Cliquen häufig erweitert, indem sich Zweiergruppen und einzelne MitschülerInnen anschlossen.

Eher eine Ausnahme war es, den Nachmittag komplett bei einem Freund zu verbringen. In diesen Fällen ging man direkt nach der Schule mit dem jeweiligen Freund nach Hause. Konstantin aus Stadt W. berichtet davon:

„Also zu nem Freund dann blieb ich aber auch da, also nicht n kurzen Abstecher sondern wenn dann ging ich zu nem Freund mittags mit und blieb dann da und schaute abends wie ich heim kam oder meine Eltern holten mich dann von dort ab. Das warn eigentlich zwei Freunde mit denen ich öfter nach Hause nee warn- der eine der aus A.-STADTTEIL kam, dann hat ich nochn Freund der wohnte hier ganz in der Nähe, da war ich öfter [...] Und dann hatt ich noch zwei Freunde aufm Land, der eine wohnte in DORF A, wenn mer mit zu dem nach Hause Mittags mitfuhr dann is mer sind mer zum Bahnhof gelaufen der fuhr dann richtig mit der Bundesbahn. Und dann gabs noch einen(...) HANS [...] Und da fuhrn wer dann glaub ich mitm Bus, nach DORF B konnte mer nur mitm Bus fahrn. Da fuhr ja keine Bahn. (3) Und da blieb mer dann auch n ganzen Tag. Manchmal auch über Nacht. Also wir ham dann auch bei Freunden manchmal übernachtet“

Wenn der Nachmittag bei einem Freund verbracht wurde, wurde man dort dementsprechend auch mit Mittagessen versorgt. Das einzige Problem war, wie man abends wieder nach Hause kam. Entweder, die Eltern holten einen ab oder man übernachtete gleich bei dem Schulfreund, was aber selten vorkam. Den ganzen Nachmittag mit dem Freund zu verbringen, war sicher eine willkommene Abwechslung und sorgte für eine stärkere Bindung in der Kinderfreundschaft. Für solche spontanen Besuche von Schulfreunden und sogar Übernachtungen mussten die Eltern allerdings offen sein. Roman aus Stadt W., der

¹⁶⁹ Zum Mittagessen und der Rolle der Frau in den beiden deutschen Staaten siehe Kapitel 3.1.2 *Das Mittagessen in den beiden deutschen Staaten* in dieser Arbeit.

öfter Schulfreunde mit nach Hause nahm, erzählte davon, das seine Mutter ihr Haus als „*offenes Haus*“ bezeichnet habe und daher Schulfreunde immer willkommen waren.

Einer der Wenigen, die den Rückweg ausgiebig mit ihren Freunden gestalten konnten, war Manuel aus Stadt O. Er berichtet von seiner Route, die er mit seinen Freunden nach der Schule durch die Innenstadt nahm.¹⁷⁰ Neben einem Briefmarkengeschäft und einer Bäckerei¹⁷¹, war das örtliche Einkaufszentrum ein beliebter Ort, um Mutproben durchzuführen:

„So un da hatte es sich irgendwann @mal zum Sport@ raus- rausgebildet, mer konnte von oben von der dritten Etage konnteste rischtisch gut einsehn die Damenstrumpfabteilung so un da wurde dann irgendwo wie gesagt, wie das alles entstanden ist weiß sich och nisch mehr, gabs dann die Mutprobe, oben ham alle geguckt un einer musste runtergehn un musste aus der Kasse n Stecker rauszieh'n ((lachen)) und dann ham wir uns dann oben amüsiert wenn die Verkäuferin praktisch de- den die den Betrag eingeben würde und die Kasse hat nicht funktioniert. da sind die stellenweise to:ta:l Amok gelaufen @aber überhaupt nicht auf die Idee gekom'n dass vielleicht der Stecker rausgezogen@ ((lachen)) konnt'n wir uns stundenlang köstlich amüsiern“

Manuel berichtet hier davon, wie den Verkäuferinnen in der Damenstrumpfabteilung im Einkaufszentrum, das auf dem Weg von Manuels Clique lag, die Arbeit schwer gemacht wurde. Die Jungen nutzten das große, mehrstöckige Einkaufszentrum, um eine ihrer Mutproben durchzuführen. Wie genau ausgelost wurde, wer an der Reihe war mit dem Herausziehen des Kassensteckers, weiß Manuel nicht mehr, es hatte wohl aber etwas damit zu tun, wer eh schon einen schlechten Tag hatte und in der Schule schon irgendwelchen Ärger hatte, „*dem wurde dann der Tag noch rischtisch versaut*“. Es ging den Jungen dabei nicht darum zu randalieren oder etwas tatsächlich kaputt zu machen. Vielmehr wurde versucht, die Verkäuferinnen zu irritieren, das reichte den Jungen aus, um sich an der Hilflosigkeit der jungen Frauen zu erfreuen. Vielleicht ging es den Jungen gerade darum, den Erwachsenen eins auszuwischen und sie bloßzustellen.

3.2.5 Mohrenkopfbrotchen und Cremebeemmen

Wie schon erwähnt, war der Rückweg mittags bzw. nachmittags die Zeit, die man vor allem mit Freunden verbrachte und in der versucht wurde, so viel gemeinsame Zeit wie möglich zu verbringen. Was bei den meisten der Interviewten eher selten stattfand, dafür aber besonders in Erinnerung blieb, war das gemeinsame Kaufen und Verzehren von Süßigkeiten. Laut Conny aus Stadt W. hat man dafür auch schon mal einen Umweg durch das nahegelegene Einkaufszentrum auf dem Nachhauseweg gemacht:

„Das war dann (.) so der kleine Abzweig den man dann schonmal ne für Mohrenkopfbrotchen oder natürlich [...] da ham dann damals die Kiddies alle Schlange gestanden für diese (3) gezuckerte Erdbeerbräuse, Lollies“

Das Mohrenkopfbrotchen nimmt bei Conny und bei vielen der Interviewten aus Stadt W. eine besondere Stellung ein: „*Mohrenkopfbrotchen das war der Hit*“. Es war das Sahnehäubchen, um im Bilde zu bleiben, etwas Besonderes, das man sich gönnte. Die Süßigkeiten sind hier Teil einer Essenskultur, die außerhalb des Elternhauses liegt und bei der die Kinder und Jugendlichen selbstbestimmt entscheiden können, wofür sie ihr wenig Taschengeld ausgeben wollen. Das Mohrenkopfbrotchen ist nur in der BRD bekannt. Es handelt sich dabei um ein normales Bäckerbrotchen, das in zwei Hälften geschnitten wird.

¹⁷⁰ Siehe ausführlicher zu dem Weg Kapitel 3.5.2 *Quartier und Stadtteil* in der vorliegenden Arbeit.

¹⁷¹ Siehe Kapitel 3.2.5 *Mohrenkopfbrotchen und Cremebeemmen* in dieser Arbeit.

Zwischen die beiden Teile wird dann ein ‚Schokokuss‘¹⁷², der in den 1970er Jahren noch ‚Mohrenkopf‘ oder ‚Negerkuss‘ genannt wurde, gestellt und das Brötchen zusammengequetscht. Da der Schokokuss sich dabei verteilt und eine matschige Masse entsteht, ist es auch als ‚Matschbrötchen‘ bekannt.¹⁷³ In der DDR sind Schokoküsse ebenfalls bekannt, aber die Variante zwischen zwei Brötchenhälften ist sozusagen eine ‚Westerfindung‘. Auch das Eis am Nachmittag war es für viele der Interviewten wert, das wenige Taschengeld dafür auszugeben, wie Roman erzählt:

„und wir warn damals nicht so liquide wie heute die Kinder aber wenn mer mal n bisschen was übrig hatten ham wer uns dann immer nochmal ein Eis geholt nachmittags [...] wenn mer nach Hause gekommen sind“

Das wenige Geld, das den Kindern bzw. Jugendlichen zur Verfügung stand, wurde demnach in Süßigkeiten investiert. Nur wenige finanzierten von ihrem Taschengeld ihre Hobbys, die meisten gaben ihr Taschengeld sofort aus oder sparten nur kurzfristig das Geld zusammen, um sich dann an einem besonderen Tag etwas Größeres zu gönnen. Das Kaufen von Süßigkeiten wird von allen, egal ob in Ost oder West, dabei als etwas Besonderes, nicht Alltägliches dargestellt.

Manuel aus Stadt O. hat sich sein Taschengeld aufge bessert, indem er das Essensgeld, das er von seinen Eltern bekam, nicht für die Schulspeisung ausgab und zusätzlich leere Bierflaschen von seinem Vater heimlich zur Pfandstelle brachte. In der DDR spielte Wertstoffsammlung eine große Rolle. Oftmals wurde als Klassenverbund gemeinsam an den FDJ-Nachmittagen oder an gesonderten Terminen Altpapier oder Glas gesammelt. Der Erlös der Wertstoffe war vergleichsweise hoch, sodass es sich für Manuel lohnte, schon ein paar leere Bierflaschen abzugeben.¹⁷⁴ Richtig teure Torten konnten sich Manuel und seine Freunde trotzdem nicht leisten, aber sie hatten ihre Alternative zum teuren Café, wie er erzählt:

„So un hier gabs dann unsere Alternative das war äh der Bäcker und der hieß BÄCKER A. un der war für uns erschwinglich, da gabs da gabs Cremeschnitten für @neunzehn Pfennig@ das war genau das also die warn die warn so groß warn so- wie sagt mern heute wie wie sone Biskuitrolle oder so un das war, die hießen Cremeschnitten und irgendjemand hat ma dann das erfunden dann hieß es bei uns nur noch Cremebecken @Cremebecken@ Un jedenfalls die konnteste dann och im Stück also konnteste drei oder vier kaufen un die ham och rischtisch satt gemacht, also die ham die ham mer oft gegessen, heh. Das war praktisch für uns praktisch die Alternative zu zum CAFÉ B., hm“

Manuel war einer der wenigen aus dem vorliegenden Sample, der seinen Rückweg von der Schule nach Hause ausgiebig mit seinen Freunden verbringen konnte. Die Jungenclique hatte dabei mehrere Anlaufstellen, denn ihr Heimweg führte durch die Innenstadt von

¹⁷² Auch ‚Schaumkuss‘ genannt.

¹⁷³ Im Internet lässt sich das ‚Matschbrötchen‘ unter vielen Namen finden und ist offensichtlich regionalsprachlich bedingt. Demnach gibt es auch die Begriffe ‚Boxerbrötchen‘, ‚Gammeler-Weck‘, ‚Klatschbrötchen‘, ‚Sportweckle‘, ‚Gedatschte‘, ‚Dätschwegge‘, ‚Daadschweckle‘, ‚Quetschweck‘, ‚Negerkussbrötchen‘ und ‚Mohrenkopfwecken‘, um nur einige zu nennen.

¹⁷⁴ Manuel aus Stadt O. gibt im Interview an, dass er 30 Pfennig für eine zurückgebrachte Bierflasche bekam und dafür im Gegenzug drei Brötchen à 10 Pfennig erhielt. Die Preise für Sekundärwertstoffe schwankten über die 40 Jahre DDR-Existenz, der genannte Betrag kann ungefähr stimmen. Mir liegt eine SERO-Preisliste aus den 1980er Jahren vor, aus der hervorgeht, dass für ausgewählte Flaschensorten 20 Pfennig gezahlt wurden. Weiterhin für das Thema aussagekräftig ist die Arbeit von Calice (2005).

Stadt O. Neben den gekauften Cremebemmen¹⁷⁵ klauten die Jungen auch Schokoriegel aus einem nahegelegenen Konsum. Dies wurde zum einen gemacht, wenn das zusammengesparte Geld doch nicht mehr reichte, es war aber auch eine Mutprobe. Die Jungen wurden dabei erstaunlicherweise nie erwischt, ließen sich zudem immer wieder neue Tricks einfallen, um möglichst unauffällig an die Nougat-Stangen und andere leckere Sachen zu kommen. Süßigkeiten haben demnach ein gemeinschaftstiftendes Moment, ob es nun das gemeinsame Cremebemmen-Essen oder das Klauen mit der anschließenden Aufteilung der Beute ist.

3.2.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Peergroup für den Schulweg und für die Kinder- und Jugendkulturen eine wichtige Rolle spielt. Die Peers stellen den sozialen Raum dar, in dem Kinder- und Jugendkulturen entstehen und konstituiert werden. Durch die verschiedenen Arten von Freundschaften, die auf den letzten Seiten ausgeführt wurden, sind zudem unterschiedliche Kinder- und Jugendkulturen zu finden, die davon abhängen, wie nah und vertraut die Kinder bzw. Jugendlichen miteinander sind. Die Geschwisterbeziehung ist hier als eine besondere Art der Peerbeziehung zu verstehen, die auf der einen Seite eine sehr nahe Beziehung darstellt, zum anderen sind Geschwister aber immer auch RivalInnen.

Auf dem Schulweg werden die verschiedenen Arten von Freundschaften erkennbar. Während lockere Verbünde eher zufällig und aus den gegebenen Strukturen heraus als spontane Gruppen entstehen und daher von der Beziehungsqualität eher oberflächlich sind, sind Cliques und Zweierbeziehungen exklusive und intensive Peersysteme. Dementsprechend sind die Treffpunkte der verschiedenen Freundschaftsarten unterschiedlich gelagert. Die lockeren Verbünde entstehen als spontane Gruppen direkt auf dem Schulweg, ohne Absprachen, und sind daher als freie Zusammenschlüsse oder als Zweckgemeinschaften am Morgen in der Schule zu finden. Zweierbeziehungen entstanden im vorliegenden Sample aus einer nahen Wohnumgebung, sodass diese Gruppen sich meist direkt vor der Haustür zusammenschlossen. Für Cliques waren öffentliche Räume, die allerdings wenige Aufsichtsmöglichkeiten von Erwachsenen bieten, besonders beliebt. Haltestellen, versteckte Spielplätze und wenig besuchte Ecken in Einkaufspassagen wurden im vorliegenden Sample genannt. Hier geht es vor allem darum, den Blicken und damit der Kontrolle der Erwachsenen zu entgehen und der eigenen Kinder- und Jugendkultur nachgehen zu können. Bemerkenswert ist die Tatsache, wie flexibel und kreativ Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Freundschaftsbeziehungen umgehen. So sind Zweiergruppen häufig in größere Cliques eingelagert, und je nachdem, ob man sich als ‚Kernclique‘ als Zweiergruppe oder als ‚Großclique‘ vor der Schule trifft, kommen unterschiedliche Treffpunkte infrage. Aber auch die morgendlichen und nachmittäglichen Gruppen können bei ein und derselben Person ganz unterschiedlich gelagert sein. Die Kinder und Jugendlichen nutzten demnach die von ihnen vorgefundenen Situationen und versuchen, sich einen gewissen Freiraum innerhalb dieser Möglichkeiten zu erarbeiten. Das ist an der Auswahl der Treffpunkte, aber auch an der Auswahl der unterschiedlichen Gruppierungen zu erkennen.

Feste Treffpunkte spielen vor allem für die Cliques und besonders am Nachmittag eine große Rolle. Viele der Interviewten verbrachten direkt im Anschluss an die Schule noch

¹⁷⁵ Bemme ist eine regionalspezifische Bezeichnung für Bratscheibe.

kurze Zeit gemeinsam, bevor sie nach Hause gingen. Häufig trafen sich die Freunde noch einmal am Nachmittag, und auch hier gab es feste Treffpunkte. Süßigkeiten kaufen, klauen und verzehren spielten als gemeinsames Handeln in der Peergroup eine zentrale Rolle, auch wenn dies bei vielen eher eine Ausnahme und als Besonderheit in Erinnerung blieb. Es ist bemerkenswert, wie die Kinder und Jugendlichen öffentliche Räume umdeuten und für sich nutzen. Gelegentlich bekommt man den Eindruck, die Kinder und Jugendliche schufen mit ihren Kinder- und Jugendkulturen ihre ganz eigene Welt neben der Erwachsenenwelt. Dies birgt zum einen Konfliktpotenzial, zeigt auf der anderen Seite aber auch die Eigenmächtigkeit und Kreativität der Kinder und Jugendlichen. Die von Manuel dargestellte Mutprobe im Einkaufszentrum, in der der Stecker der Verkaufskasse heimlich gezogen und diese damit zeitweise unbrauchbar gemacht wurde, ist ein gutes Beispiel für das kreative Austragen dieses unschwelligen Konflikts.

3.3 Prägende Elemente der Jugendkulturen

Der im letzten Kapitel beschriebene Konflikt in der generationalen Ordnung steigert sich, wenn die Jugendlichen durch jugendkulturelle Praktiken und Darstellungsformen dieses Spannungsfeld zwischen der Eltern- und der Kindergeneration noch stärker aufmachen.¹⁷⁶ Zunächst soll daher in diesem Kapitel eine historische Einbettung erfolgen, die versucht, das Phänomen der Jugendkulturen in ihrer Entstehung aus der aktuellen Forschungsliteratur zu beschreiben. Außerdem werden die prägenden Elemente, die Jugendkulturen nach außen repräsentieren – Musik und Kleidung – aufgegriffen und mit Passagen aus den Interviews ausgestaltet. Im zweiten Unterkapitel wird das Rauchen paradigmatisch als rebellische Handlung genauer beleuchtet.

Jugendkulturen im modernen Sinne wurden erstmals in den 1950er Jahren benannt.¹⁷⁷ Bei deren Entstehung spielten die Medien eine zentrale Rolle, vermochten sie doch, den Jugendlichen ein Netzwerk zu bieten und Jugendkulturen zu einem internationalen Phänomen werden zu lassen (vgl. Marwick 2007, S. 39; Baacke 1985a, S. 162). Der Beginn der Jugendkulturen in den 1950er Jahren stellte die Erwachsenengeneration, die auf dieses neue Phänomen stieß, vor einige Probleme. Sie konnte die Verhaltensweisen der Jugendlichen nicht nachvollziehen und deutete die jugendkulturellen Praktiken als ein Aussteigen aus der ‚Normalgesellschaft‘ der Jugendlichen.¹⁷⁸ Es wundert daher nicht, dass Jugendkulturen zunächst ein Thema der Jugendfürsorge waren, die sich um diese scheinbar verwahrlosten Jugendlichen kümmern wollte (vgl. Wicke 2007, S. 112; Sander und Vollbrecht 2000, S. 27f). In den ‚langen 60er Jahren‘, wie Marwick die Zeit von ca. 1958 bis 1974

¹⁷⁶ Siehe dazu auch Baacke 1972, S. 77, Baacke 1985a, S. 155, Völker 2008, S. 10 und Wicke 2007, S. 114.

¹⁷⁷ Gustav Wyneken hat den Begriff Jugendkultur für die Jugendbewegungen Anfang des 20. Jahrhunderts verwendet (vgl. Laqueur 1978, S. 67). Sicher kann man diese als eine frühe Form der Jugendkulturen oder eine Art Vorstufe zu dem, was heute unter Jugendkulturen bezeichnet wird, betrachten. Wenn man, wie in Kapitel 1.2.1.2 Jugend beschrieben, Jugendkulturen versteht als von Jugendlichen in hohem Maße autonom ausgestaltet, sind die Jugendbewegungen eher nicht als Jugendkulturen in diesem Sinne zu begreifen, da sie oftmals von Erwachsenen organisiert und pädagogisiert wurden. Das sieht man beispielsweise an der Liste der Akteure, die am Freideutschen Jugendtag 1913 teilnahmen (siehe bspw. Stambolis 2011). Zur Jugendbewegung siehe bspw. Giesecke 1981, Kindt 1963 und Laqueur 1978.

¹⁷⁸ Am bekanntesten sind für die BRD die Halbstarken-Krawalle in den 1950er Jahren (siehe bspw. Kurme 2006 und Lindner 1996). Auch in der DDR gab es eine ähnliche Halbstarken-Bewegung, wie Janssen in ihrer Dissertation darstellt (Janssen 2010).

nennt (vgl. Marwick 2007, S. 41), hatten sich die Gesellschaft und die Medien in der Bundesrepublik weiterentwickelt. Jugendkulturen wurden ein mehr oder weniger normaler Teil einer jugendlichen Identität, ohne dass jedoch das Konfliktpotenzial zwischen den Generationen aufgelöst wurde. Der Anstieg des Wohlstandes mit dem Erstarken einer Konsumgesellschaft bildete dafür genauso die Basis wie die Politisierung durch die 1968er-Bewegung (vgl. Ferchhoff 2000, S. 60f; Marwick 2007, S. 40ff).

3.3.1 „Talking 'bout my generation“¹⁷⁹

Jugendkulturen sind mit ihrem ersten Erscheinen in den 1950er Jahren stark an die Entwicklung der Medien gebunden. Nicht zuletzt die Musik ist für alle bekannten jugendkulturellen Formen ein für die jeweilige Gruppierung zusammenhaltender und gleichzeitig abgrenzender Faktor. Für Erziehungswissenschaftler Jürgen Zinnecker sind „Musikgeschmack und musikalische Praxis [...] maßgebliche Ausdrucksmittel für Anderssein und Trennendes zwischen Jung und Alt“ (Zinnecker 1987, S. 186). Der Beginn dieser eng an Musik geknüpften Lebensstile kann mit dem Entstehen des Rock'n'Roll verbunden werden. Durch die Schallplattenindustrie begann ein weltweiter Siegeszug dieser Musikrichtung, die den Weg für Rock und Pop in den 1960er und 1970er Jahren ebnete (vgl. Baacke 1985a, S. 156; Wicke 2007, S. 109f). Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke beschreibt diese Entwicklung wie folgt:

„Jetzt wird Pop und Rock eine Musik für Jugendliche, die sich hierüber (!) als eine besondere Altersklasse im Lebenszyklus konstituieren und sich gegenüber Erwachsenen zunehmend abgrenzen. [...] Rock und Pop hat, wenn nicht zu ihrer Etablierung beigetragen, so doch dazu verholfen, die neuen Jugendbewegungen seit den 50er Jahren in spätkapitalistischen Gesellschaften deutlicher zu markieren.“ (Baacke 1985a, S. 155, 157, zitiert auch in Zinnecker 1987, S. 186)

Die Musik ist demnach ein verbindendes Element, dem sich die Jugendlichen anschließen können. Ohne Plattenindustrie, Radio und Fernsehen, welche gerade in den 1970er Jahren eine Blütephase erlebten, wäre eine derartige Verbreitung der amerikanischen und britischen Musik in der BRD nicht denkbar gewesen. Wenn von dem Entstehen von Jugendkulturen in der BRD die Rede ist, muss auch über die technische Medienentwicklung gesprochen werden. Zinnecker stellt beispielsweise fest, dass ohne die „Verbreitung des Transistorradios, Musikkassetten und Musikanlagen“, die der jungen Generation in den 1960er und 1970er Jahren zur Verfügung standen, eine solche Entwicklung der Jugendkulturen nicht möglich gewesen wäre (vgl. Zinnecker 1987, S. 189). Der Einzug des Fernsehgerätes in viele Haushalte in der BRD ließ das Radio zu einem Medium der Jugendlichen werden (vgl. Zinnecker 1987, S. 189). Der Musikwissenschaftler Peter Wicke nennt aufschlussreiche Zahlen, wonach in den 1960er Jahren in Westdeutschland einer von sechs Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren Zugang zu einem Radio hatte (vgl. Wicke 2007, S. 115). Radioprogramme waren mit ihrer Auswahl an Songs ein wichtiger Faktor für die Verbreitung von Pop und Rock, wie Baacke feststellt:

„Während von den 20er bis Anfang der 50er Jahre das Radio Familienmedium war, veränderte sich die Lage mit der Ausbreitung des Fernsehens: Das Radio wurde das Medium der Jugendlichen und im Mittelpunkt stand der Rock.“ (Baacke 1985a, S. 155)

¹⁷⁹ Dies ist eine Refrainzeile des Songs *My Generation* von der britischen Band *The Who*, die damit 1965 über Themen ‚ihrer Generation‘ sang. Die Musik ist so eingängig und die Themen offensichtlich unabhängig vom Entstehungszeitraum, denn der Song wurde bis heute mehrfach gecovert. Die neueste Version scheint die von Hillary Duff für den Film *A Cinderella Story* 2004 aufgenommene zu sein.

Der Plattenspieler wurde im Laufe der Zeit zu einem ebenso wichtigen Gerät für die Jugendlichen. Dabei waren einkommensstarke Familien eher mit diesen damals neuen und modernen technischen Geräten ausgestattet. 1966 besaß schon jeder zweite Haushalt in der BRD einen Plattenspieler. 1969 waren laut Recherchen des Historikers Konrad Dussel 88 % der Käufer von Musikplatten unter 25 Jahre alt. Jugendliche waren also die Hauptkonsumenten von Vinylplatten (vgl. Dussel 2007, S. 135).

Bemerkenswert ist die Veränderung der Musikvorlieben ab den 1950er Jahren. Dussel recherchierte in der Bravo-Jahres-Musicbox und hat erstaunliche Veränderungen in den Hitlisten festgestellt: Während in den 1960er Jahren vor allem deutschsprachige Lieder gehört wurden und britische Musiker ihre Hits für den bundesrepublikanischen Markt übersetzten und auf Deutsch sangen, zogen mit den Beatles 1964 auf einmal englischsprachige Lieder in die Charts ein (vgl. Dussel 2007, S. 130f). Mit Fug und Recht kann behauptet werden, dass durch die Beatles und die Welle der Beatmusik auch die Jugendkulturen in der BRD einen neuen Impuls erhalten haben. Dabei spielte neben dem Radio das Fernsehen zur Verbreitung eine wichtige Rolle (vgl. Wicke 2007, S. 115). In der BRD war der Beat Club die bekannteste Fernsehsendung in dieser Hinsicht (vgl. Wicke 2007, S. 116; Schildt und Siegfried 2009). Durch das Fernsehen standen nun aber nicht mehr nur die Musik im Vordergrund, wie beim Radio, sondern auch das Aussehen, die Frisuren und der Kleidungsstil. Die Beatles sind mit ihrem als ‚Pilzköpfe‘ bekanntem Bob-Schnitt ein gutes Beispiel. In den 1970er Jahren trieb David Bowie, ebenfalls ein Engländer, die Selbstinszenierung auf die Spitze. Bis heute ist er für sein auffälliges Bühnen-Make-up und seine Kostüme bekannt, die eher schon Kunstprodukte darstellen als nur Musikerkleidung.¹⁸⁰ Beatles, Bowie und andere wurden für die Jugendlichen Idole, denen sie nachempfanden. Sie mochten nicht nur ihre Musik, sondern wollten durch Kleidung und manchmal auch Make-up und Frisuren ihren Vorbildern näherkommen.¹⁸¹

In der DDR entstanden ebenfalls Jugendgruppen, die den Gruppierungen in den USA, Großbritannien und der Bundesrepublik ähnelten. Die internationale Verbreitung, von der am Anfang des Kapitels schon gesprochen wurde, machte nicht vor dem ‚Eisernen Vorhang‘ halt (vgl. Ecarius und Fromme 2000, S. 146f). Die Jugendlichen waren zwar fest in der FDJ als einzig zugelassener Jugendorganisation eingebunden.¹⁸² Durch negative Berichterstattung und beispielsweise über die ‚Singebewegung‘ hat man versucht, Einfluss auf die jungen SozialistInnen zu nehmen.¹⁸³ Trotzdem entwickelten viele ostdeutsche Jugendliche eine Vorliebe für westliche Musik und Kleidung. Der Sender *Radio Luxembourg* war für die Verbreitung der Pop- und Rockmusik in den 1960er und 1970er Jahren auch in der DDR dabei eines der wichtigsten Medien. Die Einrichtung eines eigenen Jugendsenders von der FDJ vermochte dies nicht zu unterbinden (vgl. Dussel 2007, S. 137f). Die meisten Jugendlichen – auch im vorliegenden Sample – können dabei in den

¹⁸⁰ Das Londoner Victoria and Albert Museum stellte 2013 die Kostüme Bowies in einer eigenen Ausstellung aus (siehe Rutenberg 2013).

¹⁸¹ Siehe dazu u. a. Völker 2008, S. 10, Ecarius und Fromme 2000, S. 145, Bosse und Messner 2003 und die lesenswerte Studie zu Pop-Fans (Fritzschke 2011).

¹⁸² Siehe Beginn des Kapitels 3 *Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten*.

¹⁸³ Zur Singebewegung siehe bspw. Dussel 2007, Nagorsnik 1999 und Wolle 1999, S. 240f. Es gab auch eine „sozialistische Jugendtanzmusik“ (Rauhut 2002, S. 19), die Anfang der 1970er Jahre von der FDJ versuchte, die Rockmusik zu bändigen.

Mainstream¹⁸⁴, oder wie der Sozialwissenschaftler Rolf Schwendter es ausdrückte, in die „kompakte Majorität“ oder in das „Establishment“ eingeordnet werden (siehe Schwendter 1978, S. 33ff; Baacke 1972, S. 175f; Völker 2008, S. 23f).

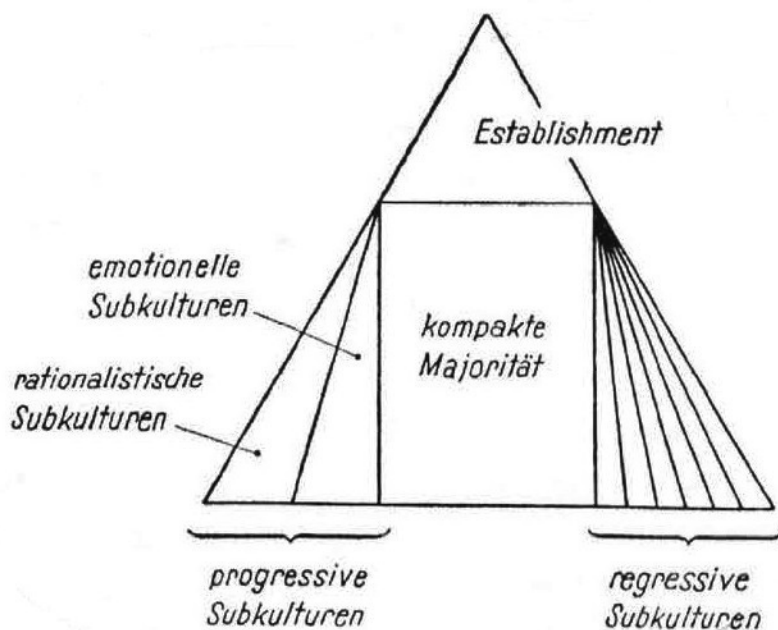


Abb. 11: Typologie der Subkulturen von Rolf Schwendter, Quelle: Baacke 1972, S. 176

Schwendter versucht in seiner Theorie der Subkulturen, die verschiedenen Strömungen in einer Pyramide darzustellen. An der Spitze der Pyramide setzt er das *Establishment*, das aus Kapitaleigentümern, Kleinbürgerlichen, höheren Angestellte und Beamten usw. bestehe. Die kompakte Majorität, die vor allem aus dem Proletariat gebildet werde, mache einen großen Teil der Bevölkerung aus. An den Rändern entstünden nun Subkulturen, die Schwendter in progressive und regressive Subkulturen unterteilt. Regressive Subkulturen seien dabei diejenigen Gruppierungen, die versuchen vergangene Werte und Normen wiederherzustellen, während progressive Subkulturen die gegenwärtige Gesellschaft zu verändern suchen. In beiden Subkulturen gebe es weiterhin zwei Strömungen: die emotionalen und die rationalistischen Subkulturen (vgl. Schwendter 1978, S. 37ff; Baacke 1972, S. 174ff; Völker 2008, S. 23f). Nach dieser Darstellung sind die Subkulturen nur ein kleiner

¹⁸⁴ „Im Allgemeinen versteht man unter *Mainstream* eine musikalische Richtung, die nicht mehr ganz ‚up to date‘ ist, breite Hörerkreise anspricht und eventuell sogar die gängigste und wirtschaftlich lohnendste stilistische Strömung bildet“ (Kneif 1978, S. 144; siehe auch Baacke 1985a, S. 159). Der Begriff *Mainstream* kann ebenso ein ähnliches Phänomen in anderen kulturellen Bereichen wie der Mode o. ä. beschreiben.

Teil und die meisten Personen gehören der kompakten Majorität – dem *Mainstream* – an (vgl. Farin und Meyer-Guckel 2001, S. 7). Diese Darstellung deutet zudem an, dass zwischen den Subkulturen keine klaren Grenzen sind. Demnach ist ein Wechseln zwischen den verschiedenen Jugendkulturen oder Jugendszenen möglich. Die meisten Jugendlichen nutzen die verschiedenen *Szenen*, um sich auszuprobieren. Erinnert sei an dieser Stelle an die sozialökologischen Zonen von Dieter Baacke, die im Kapitel 1.2.4 dargestellt wurden (vgl. Baacke 1999, S. 112ff). Demnach erweitert sich der Radius von Kindern mit zunehmendem Alter. Während das ökologische Zentrum vor allem die Familie beinhaltet, umfasst der ökologische Nahraum die Wohnumgebung mit den dazugehörigen sozialen Kontakten. Als ökologische Ausschnitte kommen dann Schule, Sportplätze, Jugendzentren etc. hinzu. Urlaubsaufenthalte usw., also nicht-regelmäßig besuchte Orte und Handlungen, kennzeichnen die ökologische Peripherie (vgl. Grunert und Deinert 2010, S. 149). In den vier Zonen, die Baacke beschreibt, kann man die jugendkulturellen Szenen vor allem im ökologischen Nahraum und den ökologischen Ausschnitten finden, da hier die regelmäßigen Sozialkontakte der Jugendlichen vor allem stattfinden (siehe Baacke 2007, S. 162ff). Jugendkulturen weisen eine Binnenstruktur auf, die man als Kreis veranschaulichen kann. Im Zentrum stehen diejenigen Jugendlichen, die die Jugendkultur bzw. die Szene sehr stark ausleben. Ganz in der Mitte steht dabei der jeweilige Prototyp als Kern der Szene.

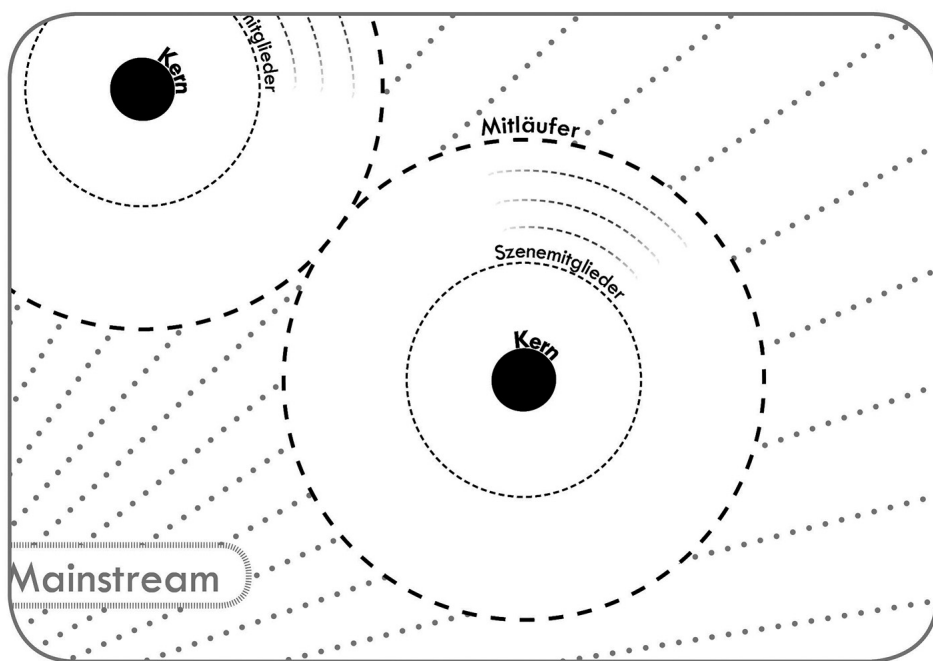


Abb. 12: Jugendszenen

Weiter am Rand sind diejenigen Jugendlichen zu finden, die sich mit einigen der jugendkulturellen Praxen, Werte und Symbole identifizieren, aber nicht völlig der jeweiligen Jugendkultur entsprechen. Auf dieser Linie würden die sogenannten Mitläufer stehen, die zwar einige Merkmale der Jugendkultur aufweisen, sich aber eher aus ästhetischen Gründen und nicht vollständig der politischen Richtung anschließen. Diese Jugendlichen können auch ‚Springer‘ sein, die von einer Szene in eine andere wechseln und sich dort anpassen bzw. ausprobieren. Das ‚Palästinensertuch‘ ist ein gutes Beispiel dafür, wie im Laufe der Zeit die politische Aussagekraft eines Kleidungsstückes vollständig verloren gehen kann. Schwendters Pyramide zufolge wäre es das Symbol einer Subkultur, die am Rand der Pyramide einzuordnen ist und mit der Zeit ins Establishment gewandert ist. Das Palästinensertuch wird später noch einmal zur Sprache kommen.

In der Forschung zu Jugend(sub)kulturen und Jugendszenen¹⁸⁵ werden Musik und Kleidung als zentrale Elemente der Freizeitgestaltung von Jugendlichen benannt (siehe bspw. Baacke 1972, S. 178). Klaus Farin und Volker Meyer-Guckel schreiben in ihrer Darstellung von Jugendkulturen in Deutschland 2001:

„Die Jugend‘ hat sich in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts in eine auch für professionelle Jugendforscher und sogar für die meisten Jugendlichen selbst in unüberschaubare Artenvielfalt oft widersprüchlichster Kulturen ausdifferenziert. An den Rändern eines breiten jugendlichen Mainstreams, der sich am gesellschaftlichen Konsens orientiert und im Konsum erschöpft, entstanden unzählige künstliche Stämme: soziale Artefakte mit eigenem Outfit, eigener Sprache, eigenen Ritualen, eigenen (nicht immer freiwillig besiedelten) Reservaten und – vor allem – eigener Musik.“ (Farin und Meyer-Guckel 2001, S. 7)

Zum einen konstatieren Farin und Meyer-Guckel noch einmal, dass Jugendliche meist in einem Mainstream unterwegs sind, und nur einige wenige sich „[a]n den Rändern“ in Teilkulturen, die abseits dieses „gesellschaftlichen Konsens“ stehen, verorten. Die Erläuterung erinnert – sicher nicht zufällig – an Schwendters Pyramide. Wenn man die kompakte Majorität und das Establishment zusammenfasst und sie als tragende gesellschaftliche Masse versteht, können an den Rändern die Jugendkulturen oder andere Teilkulturen gefunden werden, die einen Veränderungswillen bezüglich der Gesellschaft ausdrücken.

Viktor aus Stadt W. ist als Einziger im Sample der 15 Interviewten einer konkreten Jugendkultur zuzuordnen, die in Schwendters Pyramide an den „Rändern“ anzusiedeln wäre. Durch seine Erzählungen und sein Auftreten im Interview stellt sich Viktor als Teil der Rockerszene dar.¹⁸⁶ Diese Jugendkultur entstand in den 1960er Jahren und lässt sich auf die in den 1950er Jahren zu findenden Halbstarken zurückführen (vgl. Ecarius und Fromme 2000, S. 145f; Lindner 1996, S. 228f). Die Lederkluft, das Motorrad und das Zusammensein in einer Clique an öffentlichen Plätzen, die die ErziehungswissenschaftlerInnen Jutta Ecarius und Johannes Fromme sowie der Sozialwissenschaftler Werner Lindner als Merkmale benennen, sind bei dem interviewten Viktor ebenso zu finden wie die betonte Männlichkeit und die „strenge Geschlechterhierarchie“ (Ecarius und Fromme 2000, S. 145f; vgl. Lindner 1996, S. 228f).¹⁸⁷ Das aggressive Gebaren, das Baacke mit

¹⁸⁵ Siehe Kapitel 1.2.1.2 *Jugend* in dieser Arbeit.

¹⁸⁶ Baacke benennt die Merkmale, die aus seiner Sicht bei den Rockern zu finden sind: „Weiter gehört in das Rock-Milieu der Umgang mit stilbildenden Objekten (z. B. das Motorrad bei den Rockern, die Lederkleidung, und – als Stilergänzung auf musikalischer Ebene, Heavy Metal Rock“ (Baacke 1985a, S. 157).

¹⁸⁷ Siehe dazu auch Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* sowie 3.4. *Motorisierung. Wege zur Freiheit* in dieser Arbeit.

Bezug auf den Erziehungswissenschaftler Wilfried Ferchhoff für die Rocker als Grundtendenz annimmt, wird auch von Viktor aus Stadt W. ausführlich in seinem Interview dargestellt. Gewalt und eine Cliquentätigkeit, die an die Banden der Halbstarken erinnert, sind zentrale Themen bei ihm. Die Aggressivität spiegelt sich unter anderem im Musikgeschmack Viktors und seiner Clique wider. Seine Wortwahl ist dabei auffällig, denn er spricht beispielsweise nicht von Musikgeschmack oder von Musik allgemein, sondern von „Musikbelastung“:

„Ja das war schon (...) joa un daher hab ich auch noch meine Musikbelastung bis heute also ich bin vorbelastet da kann ich gar nix gegen tun. Ja. Das is so die- die Musik ausn 70er Jahrn das ist unser Ding. Und ich mag neue Sachen auch aber äh ich bin mit Maffay und Westernhagen groß geworden. Und das ist meine Richtung. Immernoch heute noch, ja. () Deep Purple. Ganz klar“

Viktor beschreibt die Musik als etwas, das ihm sozusagen widerfahren ist, wenn er davon spricht, dass die Musik aus den 70ern eben „unser Ding“ war. Er spricht nicht mehr nur von sich und seiner „Musikbelastung“, sondern verankert sich mit dieser Aussage in seiner Peergroup. Hier wird deutlich, dass die Musik ein Element der Jugendkultur ist, das einen verbindenden Charakter besitzt. Für Konrad, der ebenfalls aus Stadt W. stammt, förderte die Musik zudem Gruppenaktivitäten. Er und seine Freunde mochten die gleiche Musik, hörten sie gemeinsam und kauften die Platten auch zusammen:

„Dann ham wer uns da is so ne ganze Truppe da hoch und da da war das üblich da ham se sich ne LP rausgenommen ham ham geguckt die Sie sich vielleicht mal anhören wollten und da ham se zu dem Mädal gesacht hier kannste die mal auflegen grade und da hing überall so Kopfhörer da war so ne Sitzecke und so Kopfhörer hingen da da konnte man sich son Kopfhörer nehm ich weiß hab ich mir da Barry White oder so hab ich mir dann auflegen lassen oder oder Sweet oder sowas was eben damals grade so in den siebziger Jahrn so in war. und dann ham wer da ne Stunde Musik gehört“

Konrad berichtet hier, wie er und seine Schulkameraden die Zeit in einer Freistunde nutzten. Musik wurde als etwas gemeinschaftstiftendes zelebriert: Die ganze „Truppe“ ging in den Plattenladen und hörte sich die aktuelle Musik an. Konrad erzählt ferner, wie teuer LPs waren, und es wundert in diesem Zusammenhang nicht, dass er mit Stolz von seiner ersten gekauften Platte berichtet:

„Ja LPs warn ja heftig teuer die konnte man sich auch net einfach so mal kaufen, ne. 23 Mark das war schon (.) Geld, ne das konnt ich mir einfach net da hab ich mir meine erste LP gekauft T-Rex weiß ich noch. Jajaja, die hab ich mir heute wieder als CD gekauft (vorher) 23 harte Märker ja hat sowas früher gekostet“

Konrad beschreibt hier das schon oben angesprochene wichtige Medium der Schallplatte als Träger der Musik. Sie wird sinnbildlich zu einem Symbol, das die Teilhabe an der jeweiligen Jugendkultur erleichtert. Konrad erzählt an einigen Stellen im Interview, dass Musik und Fernsehen immer Themen in seiner Clique waren, über die man sich austauschte. Er illustriert damit das in der Forschungsliteratur benannte Zusammenspiel von Musik als Element der Jugendkulturen und den Schallplatten sowie dem Fernsehen als Medium ihrer Verbreitung.

Konrad hörte in den 1970er Jahren eine andere Musikrichtung als Viktor. Während bei Viktor die Musik in Richtung Hard Rock (Deep Purple) und Deutschrock (Westernhagen, Maffay) ging, nannte Konrad im Interview Barry White, einen Soulmusiker, sowie Sweet

und T-Rex, die eher dem Glamrock zugeschrieben werden können. Diese Formen der Musik sind nicht so ‚hart‘ in ihren Ausprägungen wie die von Viktor angesprochenen Bands und Musiker. Für beide Jungen war die Musik in der jeweiligen Clique aber ein verbindendes Element und eine Form der Abgrenzung zur Musik der Eltern(eneration). Dabei ist eine Musikart nicht auf eine spezifische Jugendkultur zu begrenzen, sondern vielmehr in ihrer jeweiligen Ausprägung Teil der Jugendkulturen.

In der Forschungsliteratur wird festgestellt, dass das Musizieren für die Jugendlichen häufig ein kreatives Ausleben und der Versuch ist, eine Verbindung mit den Idolen herzustellen (vgl. bspw. Völker 2008, S. 77; Zinnecker 1987, S. 197f). Wenn allerdings die Eltern das größere Interesse daran haben, ihren Kindern eine musische Ausbildung zu ermöglichen, werden die Musikstunden in der Freizeit außerhalb der Schule negativ erinnert. Konstantin aus Stadt W. ging einmal in der Woche direkt von der Schule zum Gitarrenunterricht. Die Musikschule lag mehr oder weniger auf dem Nachhauseweg, sodass es für Konstantin ein „Abstecher“ war:

„Einen Abstecher gabs noch den ich machen musste, einmal in der Woche (..) Ich hatte da in der nächsten Querstraße in der F.-Straße, da musst ich Gitarrenunterricht nehmen. Das hat mir aber @nicht gefallen@. [...] Da bin ich dann direkt von der Schule konnt ich dann irgendwie halb zwei oder sowas hatt ich da Gitarrenstunde und da musst ich da Gitarrenstunde haben @und@ dann konnt ich erst nach Hause. [...] s war nur der eine Tag und es war auch nur (..) zwei Jahre vielleicht. Bis meine Eltern einsichtig wurden dass das mit mir nix wurde“

Aus der Wortwahl Konstantins wird klar, dass der Besuch des Gitarrenunterrichts nicht von ihm ausging, sondern seine Eltern ihm das ‚aufdrückten‘. Er betont, dass er dorthin „musste“, es demnach keine freiwillige und selbst ausgesuchte Aktivität war. Konrad musste seine Eltern allerdings davon überzeugen, dass Gitarrenunterricht nicht sinnvoll für ihn war und keine guten Leistungen zu erwarten waren. Das Lernen eines Musikinstruments ist eigentlich ein Privileg, dass sich nicht alle Elternhäuser leisten können. Dessen Kosten werden von Konstantin aber gar nicht angesprochen. Er empfand den Musikunterricht offensichtlich nicht als Chance oder Privileg, sondern als Bevormundung durch seine Eltern, die ihn zum Unterricht drängten. Die Musik ist nur dann Teil der Jugendkultur, wenn sie nach eigenen Vorlieben ausgesucht werden kann, sei es nun das Hören oder das Selbstmusizieren. Das Drängen der Eltern verhinderte in Konstantins Fall, dass er sich überhaupt mit der Musik richtig beschäftigte, weil es für ihn von Anfang an ein Zwang war.

Ähnlich ist es mit dem Sport. In der Bundesrepublik konnten die Sportvereine hohe Mitgliedszahlen auch unter Jugendlichen verzeichnen (vgl. bspw. Baacke 2007, S. 17). Sport war gerade für die Jungen eine beliebte Freizeitbeschäftigung (vgl. Graf Blücher 1967, S. 52ff), Viktor aus Stadt W. ist dafür ein gutes Beispiel. Er erzählt, dass er im Radsport als Kind bzw. Jugendlicher aktiv war, und von der Veränderung, die mit der Pubertät stattfand:

„ich hab allerdings äh früher viel Sport gemacht. Ne Zeitlang ich hab Radrennsport gemacht. Und die ersten zwei Jahre hat mir das auch Spaß gemacht da hab ich das gerne gemacht. Nur dann fing so da war ich so 12 wo ich damit angefangen hab. So mit 14 15 fings dann an die Jungs gingen weg. Feiern. Und tanzen und weiß der Geier Disco was es halt damals halt gab, ne. Oder mit den Mofas unterwegs. Und dann steckte bei mir der Druck dahinter von meim Alten. Ja, die ham gefeiert ich musste nach der Schule trainieren ... Ja so kam dann halt eins ins andere da hab

ich dann nit mehr soviel Möglichkeiten gehabt dann hab ich mich natürlich verpisst beim Training und so, klar ne. Und, ja irgendwann isses rausgekommen“

Der Sport, den Viktor zunächst gern betrieb, trat mit der Pubertät in Konkurrenz zu den Aktivitäten der Clique, die immer wichtiger wurden. Viktor beschreibt, dass er durch das Training ausgeschlossen von diesen Treffen war, und man kann vielleicht auch annehmen, dass er Befürchtung davor hatte, den Anschluss an seine Clique zu verlieren. Während die Freunde sich eine schöne Zeit machten und mit den Motorrädern beispielsweise zum Baden fuhren, hatte Viktor Radsporttraining, was er zunehmend als Verpflichtung und nicht mehr als „Spaß“ empfand. Viktor schwänzte irgendwann die Trainingsstunden, sagte seinen Eltern aber nicht, dass er damit aufhören wollte. Der Druck des Vaters, den Viktor anspricht (*„Und dann steckte bei mir der Druck dahinter von meim Alten“*) verhinderte dies. Die Erwartungen der Eltern wurden anscheinend noch stärker als bei Konstantins Gitarrenstunden wahrgenommen. Dieser konnte irgendwann mit den Musikstunden aufhören, während Viktor für sich selbst entschied, nicht mehr zum Training zu gehen, sich der Konfrontation mit den Eltern, besonders dem Vater, aber nicht direkt stellte. Letztlich kam das Schwänzen natürlich heraus. Viktor erzählte nicht, wie seine Eltern es aufnahmen und ob er großen Ärger zu Hause bekam, den er ja befürchtete, sonst hätte er ja nicht heimlich schwänzen müssen. Er ging nicht mehr zu den Trainingsstunden und die Clique gewann somit den Konkurrenzkampf um die Freizeitgestaltung. Gleichzeitig wird an diesem Beispiel die Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen und die Verweigerung der elterlichen Erwartungen deutlich.

Die selbstgestaltete Freizeit ist ein wesentlicher Punkt, wenn man über Jugend- und Kinderkulturen spricht. Dabei sind zwei Punkte zentral: Zum einen ist es wichtig, mit wem man seine Freizeit verbringt, und zum anderen, dass man unterhaltsame Dinge gemeinsam unternimmt. Viktor sprach das Mofafahren an, auf das im Kapitel 3.4 *Motorisierung. Wege zur Freiheit* noch genauer eingegangen wird. Hier nur so viel, dass das gemeinsame Mofa-, Moped- oder Motorradfahren gerade für die Rocker und Biker zentral ist. Auch wenn nachmittags die Schule geschwänzt wird, um Fußballspielen zu gehen (siehe Kapitel 3.1.1 *Schulschwänzen und Hausaufgaben*), so steht auch hier die gemeinsam gestaltete Freizeit mit den Freunden im Mittelpunkt. Das Fußballspielen ist dabei eine – gerade für die Jungen – häufig genannte Freizeitbeschäftigung.¹⁸⁸

Dass Conny aus Stadt W. als Freizeitaktivität in den 1970er Jahren das Rollschuhfahren nennt, passt ebenfalls in dieses Bild. Es handelt sich dabei um eine selbst ausgesuchte Betätigung, die zwar außerhalb des Elternhauses, aber noch im Wohnquartier stattfindet,

¹⁸⁸ Auch heute noch steht im fußballverrückten Deutschland diese Sportart laut der WIAD-Studie an erster Stelle bei Jugendlichen (vgl. Deutscher Sportbund 2003, S. 29f). Mädchen treiben hingegen insgesamt weniger Sport. Wenn man sich die Präferenzen bzw. die Lieblingssportarten anschaut, sind bei ihnen wesentlich weniger Teamsportarten vertreten als bei den Jungen (Deutscher Sportbund 2003, S. 19, 29f). Die WIAD-Studie II beschäftigt sich mit dem *Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland* (Untertitel der Studie). In der Zusammenfassung der Ergebnisse werden auf S. 29 in einer Grafik die Lieblingssportarten der 2003 befragten Kinder und Jugendlichen dargestellt. Bei Jungen steht das Fußballspielen bei den Altersgruppen der 6- bis 15-Jährigen mit 66 % und bei den 16- bis 18-Jährigen mit 60 % an erster Stelle. Bei den Mädchen liegt in der Gruppe der 6- bis 15-Jährigen das Schwimmen, also ein Einzelsport, mit 37 % bzw. 36 % an erster Stelle. Bei den 16- bis 18-jährigen Mädchen setzt das Volleyballspiel mit 28 %, das interessanterweise in den vorherigen Altersstufen gar nicht auftaucht, das Schwimmen mit 27 % auf den zweiten Platz. Jürgen Zinnecker und Rainer K. Silbereisens Survey über Kindheiten aus dem Jahre 1996 zeigt ebenfalls die hohe Präferenz der Jungen am Fußballspiel (vgl. Zinnecker und Silbereisen 1996, S. 46, 72, 107, 114f).

also im ‚ökologischen Nahraum‘ verankert ist. Die Wohnsiedlung, in der Conny in den 1970er Jahren lebt, eigneten sich die Mädchen demnach nicht nur zu Fuß an, sondern auch mit Rollschuhen.

„Rollschuhe warn damals auch ganz groß=wir ham uns auch die Rollschuhphase war ja nicht wie heute diese Inliner sondern s warn vier Rollen ne zu verstellen noch und (.) Schnallen“

Conny beschreibt die Rollschuhe im Gegensatz zu den heute (vielleicht) bekannteren Inlineskates. Ihre Schuhe hätten stattdessen vier Rollen¹⁸⁹ und Schnallen gehabt und seien verstellbar gewesen, wurden an die Alltagsschuhe angebracht und waren nicht – wie später die Inlineskates – mit eigenem Schuh versehen. Rollschuhe gehörten zur Freizeitgestaltung in einer bestimmten Altersgruppe, denn Conny benennt es als „Phase“. Außerdem muss angemerkt werden, dass es sich dabei um eine Freizeitgestaltung handelte, die eher nur bei gutem Wetter, zumindest aber ohne Schnee und Eis ausgeübt wurde und daher in den Frühlings- und Sommermonaten zu verorten ist. Beim Rollschuhfahren handelt es sich um eine Freizeitsportart, die eher von Mädchen als von Jungen ausgeübt wird.¹⁹⁰ Zudem kann man sich den Stadtteil auf Rollschuhen gut aneignen, da man recht schnell unterwegs sein kann, schneller jedenfalls als laufend. Rollschuhe können, wie das Fahrrad, zumindest für kurze Distanzen ebenfalls eine Art Transportmittel sein, das man nutzt um alleine zu den Freunden zu gelangen.¹⁹¹ Gemeinsam mit Freunden ist das Rollschuhfahren ebenfalls möglich, da man Sprints untereinander austragen, sich gegenseitig das Rückwärtsfahren beibringen kann etc.

Die Rollschuhe werden zudem zur Modeerscheinung. Die in den 1970er Jahren einsetzende Disco-Welle setzt die Rollschuhe in ein neues Licht. Rollschuhlaufbahnen wurden in den USA zum Szenetreff, was durch das Fernsehen auch in der Bundesrepublik bekannt wurde. Rollschuhlaufen und besonders das Tanzen in Rollschuhen wurde zu einer beliebten Freizeitbeschäftigung in den USA. Damit verbinden die Rollschuhe Musik und Tanzen mit einer sportlichen Beschäftigung, die aber dennoch nicht ihren Freizeitcharakter verliert.

Tanzen ist in einigen Jugendkulturen, wie der eben angesprochenen Disco-Kultur der 1970er Jahre, ein zentrales Element, wodurch man Anerkennung in der eigenen Peergroup erlangen kann. Gut dargestellt wird dies z. B. im für die Disco-Welle bekanntesten Film *Saturday Night Fever* mit John Travolta. Generell ist auffällig, dass Tanzfilme besonders

¹⁸⁹ Diese Aussage von Conny ist etwas irreführend, da auch Inlineskates (auch Rollerblades genannt) ebenfalls vier Räder/Rollen haben, nur dass diese in einer Line hintereinander angeordnet sind (in-line), während bei Rollschuhen zwei Rollen vorne nebeneinander und zwei Rollen hinten nebeneinander angebracht waren.

¹⁹⁰ In der WIAD-Studie II taucht in der Darstellung der Top-5-Lieblingssportarten das Inlineskaten nur bei den Mädchen und nur in der Gruppe der 11- bis 15-Jährigen auf (vgl. Deutscher Sportbund 2003, S. 29).

¹⁹¹ Bei Zinnecker und Silbereisen wird eine sogenannte „Trias von Sportarten“ genannt, unter der neben dem schon genannten Fußballspielen auch das Schwimmen und das Radfahren auftauchen (Zinnecker und Silbereisen 1996, S. 113): „Alle drei sportiven Bewegungsarten sind zwar im Vereinssport verankert; sie sind jedoch nicht daran gebunden, sondern verweisen auch auf den kindlichen Handlungsort Straße und Quartiersöffentlichkeit“ (Zinnecker und Silbereisen 1996, S. 113). Das Radfahren steht laut WIAD-Studie II bei den Jungen wie bei den Mädchen im Alter von 6 bis 10 auf Platz 2 der Lieblingssportarten. Im Alter von 11 bis 15 bleibt es bei den Mädchen auf Platz 2, während es bei den Jungen auf Platz 3 nach dem Basketball abrutscht. Bei den 16- bis 18-jährigen Jungen bleibt das Radfahren auf Platz 3 und rutscht auch bei den Mädchen auf den dritten Rang, nach Volleyball und Schwimmen (vgl. Deutscher Sportbund 2003, S. 29). Auf das Thema Radfahren wird im Kapitel 3.4 *Motorisierung. Wege zur Freiheit* in dieser Arbeit nochmals eingegangen.

seit den 1970er Jahren immer wieder genutzt werden, um Jugendkulturen auf die große Leinwand zu bringen. John Travolta ist dabei ein Schauspieler, der gleich mehrfach in Tanzfilmen auftaucht: im eben genannten *Saturday Night Fever*, wo er einen 19-jährigen Tanzbegeisterten in den 1970er Jahren spielt, und in *Grease*, der zwar später gefilmt wurde, aber die 1950er Jahre darstellt. Ebenfalls rückblickend beschreibt *Dirty Dancing* eine Liebesgeschichte zweier Jugendlichen, die Ende der 1960er Jahre in den USA in viel Tanz und Musik eingebettet ist. Man denke aber auch an *Footlose* mit Kevin Bacon, der seine Peers in den 1980er Jahren in einem kleinen amerikanischen Ort verbotenerweise zum Tanzen bringt.¹⁹² Die Identifikation der Zuschauer mit den jeweiligen Jugendkulturen wird durch die Filme und die darin eingesetzten Symbole erzeugt, zu denen die Musik genauso zählt wie Kleidung, Make-up und Frisuren. Durch die Filme werden die Symbole und die Modeerscheinungen transportiert; die Protagonisten sind die Vorbilder der Jugendlichen vor der Leinwand oder der Mattscheibe. Gerade die Jugendlichen im Mainstream können sich durch die dargestellten Typen in den Filmen den modernen Stil anschauen. Letztlich zeigen die Filme den schon in die Mitte der Gesellschaft aufgenommenen Stil.

Die Kleidung spielt im Zusammenhang mit den Jugendkulturen ebenfalls eine Rolle, wie an einigen Stellen schon deutlich wurde.¹⁹³ Viktor aus Stadt W. beschreibt dieses Zusammenspiel am Beispiel zweier seiner Freunde. Als Freund mit gleichem Musikgeschmack nennt Viktor zunächst den ‚Streber‘ Simon, von dem er schon in einer anderen Passage berichtet hatte:

„Der SIMON, was ich dir erzählt hab, unser- unser Streber den ich- den ich ab und zu so gestänkert hab und eine gebatscht hab, ja, wenn du dir den Jungen vorstellst oder den Mann (...) das könnte ein Versicherungsvertreter ausm Fernseh sein. So bieder sieht der aus (...) Wen zieht er sich rein? Lenny. Ja, der sagt mir dass der Heavy Metal hört. Son Typ. Heavy Metal. Das geht gar net. Aber es geht. Wir ham den versaut. ((lachen))“

Viktor stellt eine Frage, die er gleich selbst beantworten wird: Welche Musik hört Simon, der vom Aussehen her Versicherungsvertreter sein könnte? Lenny. Es ist nicht ganz klar, welchen Musiker Viktor hier meint. Es könnte sich um den Rockmusiker Lenny Kravitz handeln, oder aber auch Lemmy Kilmister, Sänger der Band Motörhead. Jedenfalls handelt es sich um eine Musikrichtung, die Viktors Meinung nach nicht zu dem biedereren Auftreten passt. Er stellt damit die Kleidung als Teil der Kultur dar: *„Son Typ. Heavy Metal. Das geht gar net. Aber es geht.“* Viktor benennt hier Kleidung als äußerliche Darstellung der Persönlichkeit und Musikgeschmack, den man als Teil der inneren Persönlichkeit interpretieren kann. Diese zwei Formen gehören für Viktor erst einmal zusammen. Er ist das Beispiel: Er hört Deep Purple, Maffay, Westernhagen, hat eine Rockerkluft und ein Motorrad. Alles passt zusammen. Man könnte ihn einen Prototypen der Rockerszene nennen. Im Gegensatz dazu steht sein Freund Simon, der äußerlich angepasst erscheint, aber innerlich Rocker ist und Heavy Metal hört und damit ein Paradox für Viktor darstellt. Für ihn ist die Musiksozialisation in den Jugendjahren durch die Clique der entscheidende Schlüssel: *„Wir ham den versaut“*. Sie – die Gruppe – haben selbst den Streber ein wenig unangepasster gemacht, als er es sonst geworden wäre. Der Musik wird eine große Macht

¹⁹² Zu erwähnen ist auch der 1990 gedrehte Film *Cry Baby* mit Johnny Depp in der Hauptrolle, der die Jugendrebellion in den 1950er Jahren auf komödiantische Art darstellt. Auch hier spielen die Musik und das Tanzen eine große Rolle.

¹⁹³ Siehe dazu auch Baacke 1985a, S. 156f, 163 und Wicke 2007, S. 115.

zugesprochen und für Viktor steht sie in der dargestellten Ausprägung von Rock und Heavy Metal nicht im Mainstream der Musikkulturbewertung der Bevölkerung. Sie wird vielmehr als Rebellenmusik der Nicht-Angepassten dargestellt. Es geht beim Musikgeschmack um Zugehörigkeiten, Gruppenzusammenhalt und Abgrenzung zu anderen. Die Kleidung ist sozusagen das äußerliche Erkennungsmerkmal, an dem man Gleichgesinnte identifizieren kann.¹⁹⁴ Dieser Grundsatz wird hier von Simon unterlaufen. Ihm sieht man seinen Musikgeschmack nicht an, er ist damit aber auch nicht unbedingt Teil der Szene. Wenn man sich die Grafik zu Jugendszenen (s. o.) in Erinnerung ruft, würde Viktor in der Mitte stehen als Prototyp der Rockerszene. Simon hingegen würde auf der äußeren Linie anzusiedeln sein, da er nur einen bestimmten Teil der Szene teilt (die Musik), während andere Symbole bei ihm nicht zu finden sind (die Kleidung).

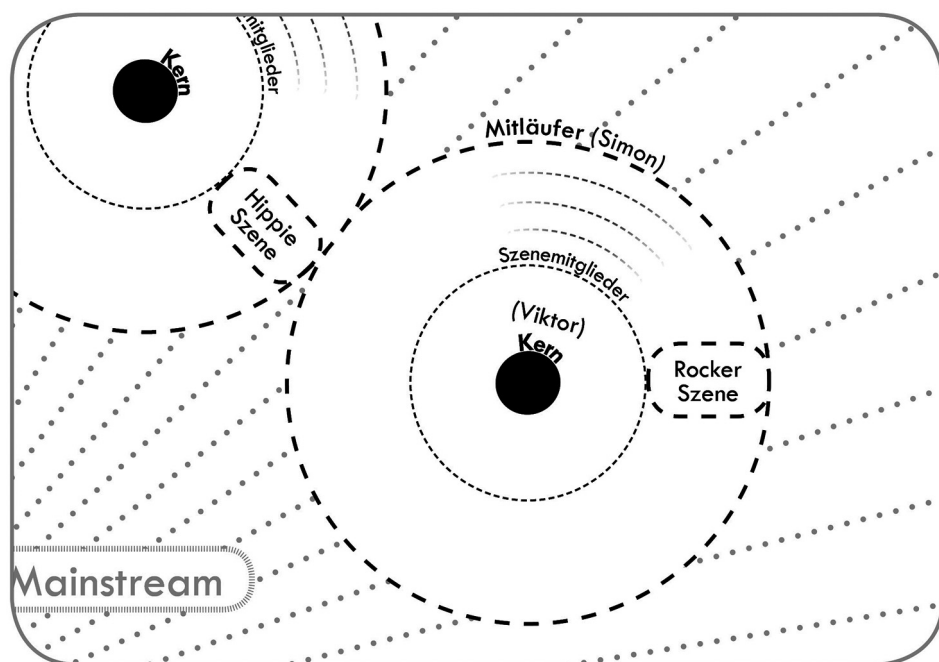


Abb. 13: Platzierung von Viktor und Simon in der Rockerszene

Für konkrete Jugendkulturen ist dieses Schema relativ einfach zu füllen, da es mehr oder weniger feste Symbole gibt, die man sozusagen abfragen kann. Schwieriger ist es bei der Mehrzahl der Jugendlichen, die dem Mainstream angehören und daher nicht unbedingt einen Lebensstil durch eine Jugendkultur ausleben, sondern eben dazugehören und modisch sein wollen. Außerdem verändern sich Bedeutungen von einzelnen Symbolen und können daher im Laufe der Zeit von anderen Jugendkulturen oder eben vom Mainstream

¹⁹⁴ Es ließe sich diskutieren, ob mit den festen Symbolen wie der Kleidung, dem Musikgeschmack und der Sprache nicht auch wieder ein Angepasstsein stattfindet, nur eben unter anderen Prämissen. Siehe dazu beispielsweise die Ausführungen von der Kulturanthropologin Heike Jenß (2007, S. 19ff) sowie Esposito 2004. Über die Möglichkeiten, innerhalb eines Gruppenstils individuell zu sein, siehe Thiel und Wirth 1986, S. 150.

aufgegriffen und umgedeutet werden. Klaus Farin und Volker Meyer-Guckel sprechen davon, dass es eine „unüberschaubare Artenvielfalt oft widersprüchlichster Kulturen“ (Farin und Meyer-Guckel 2001, S. 7) unter den Jugendlichen gebe, eine große Pluralität und stetigen Wandel von Symbolen.

In den 1970er Jahren waren die sogenannten Nato-Jacken eine der Modeerscheinungen, die man als angepasster, modischer Jugendlicher haben musste, um dazugehören. „*Je ausgewaschener desto besser*“, das war das Motto für die Parkas, olivgrün seien sie gewesen und einige Schulkameraden hatten die Deutschlandfahne darauf, von der Bundeswehr, erzählt Konrad aus Stadt W. Noch moderner war es, mit Filzschreibern Slogans und Sprüche auf den Parka (oder auch auf Öljacken, wie Karin erzählte) zu schreiben.

„Das war- Ja, alle hatten so ne so ne Jacke, ja. Die wurde dann mit Filzschreiber vollgemalt oder irgendwelche Sch- Sprüche (.) Make Peace not War oder son Scheiß wurde da drauf geschrieben mitm Edding mit son fetten Edding wurde das da drauf geschrieben ne. Ich glaub meine meine Mutter die wär im Dreieck gesprungen wenn ich den vollgemalt hätte auch noch die teure Jacke ne. Ich weiß noch das durft ich nie also die Jacke vollmalen dann krichste Theater Freundchen, ne das war halt so Usus das die jeder vollgemalt hat aber ich habs nie gemacht. Die Jacke war halt teuer“

In dieser Passage wird deutlich, dass sich der Konflikt zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt anhand der Spannung zwischen ökonomischem und symbolischem Wert festmacht. Durch das Aufmalen bzw. Daraufschreiben mit Edding gewann die Jacke für die Kinder und Jugendlichen an Wert, weil sie sich dadurch am modernen Stil orientierten. Für die Erwachsenenwelt – hier repräsentiert durch die Mutter – wurde der Wert der Jacke herabgesetzt durch das Bemalen. Konrads Aussagen sind ambivalent. Sie lassen sich zum einen lesen als Enttäuschung, dass er diese Mode nur bis zu einem gewissen Grad mitmachen konnte. Auf der anderen Seite klingt aber ebenfalls Verständnis mit, wobei dieses auch aus dem Rückblick entstanden sein könnte. Mode wird aber deutlich als Ausdrucksmittel der Kinder und Jugendlichen dargestellt. Auch der Konflikt zwischen jugendkultureller Ausdrucksweise durch das Bemalen und der Interpretation als Nicht-Wertschätzen durch die Erwachsenen wird benannt. Die unterschiedlichen Werte werden hier am Beispiel der unterschiedlichen Wahrnehmungen zum Parka ausgedrückt. Karin, ebenfalls aus Stadt W., hatte einen „nachgemachten“ Parka, der ihr zudem noch viel zu groß war. Ihre Eltern verstanden gar nicht, warum die Tochter unzufrieden damit war, hatte sie doch endlich den lang gewünschten Parka erhalten. Doch Parka ist nicht gleich Parka; auf die Nuancen kam es an. Die Abstufungen zwischen den richtigen Modemarken, oder im Falle der Parkas, dass sie am besten alte abgelegte Parkas von der Bundeswehr sein sollten, waren den Kindern und Jugendlichen dabei sehr wohl bewusst. Nur die Erwachsenen schienen ahnungslos. Einen ‚nachgemachten‘ Parka zu tragen, stellt einen als Jugendliche als Nachahmer, jedenfalls nicht als modern, sondern als ‚Möchtegern‘ heraus. Um dazugehören, war das Tragen der nachgemachten Jacken zu vermeiden. Anders sah die Situation bei Konrad aus, der den ‚richtigen‘ Parka hatte. Damit gehörte er schon dazu, auch wenn es noch moderner gewesen wäre, den Parka zu bemalen. An dieser Abstufung konnte er aufgrund der zu erwartenden Reaktion der Eltern nicht teilhaben. Konrads Rebellion gegen die Erwachsenenwelt ging demnach nur bis zu einem bestimmten Punkt. Dennoch trug er zumindest die ‚richtige‘ Jacke und konnte sich als moderner Jugendlicher geben. Zur Mode gehört nicht nur die Kleidung an sich, sondern auch die Accessoires. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass Kindheit und Schulkindheit in der westlichen Welt zu

großen Teilen deckungsgleich sind. Die Schultasche ist für Schülerinnen und Schüler daher ein wichtiges und symbolhaftes Element. Aber auch hier gibt es Abstufungen, die sich im Laufe der Schulzeit verändern. Während man mit dem Schulranzen eindeutig als Schulkind identifiziert wurde, versuchten einige der in Stadt W. interviewten Personen durch eine Individualisierung der Schultaschen dem klassischen Symbol des Schulranzens etwas Modernes entgegenzusetzen. Roman erinnert sich an die Zeit, als er in der fünften Klasse war und sich mit seinen Freunden jeden Schultag an der Straßenbahnhaltestelle traf:

„und äh ja da warn unsre- mit unsren Schulrängen dann da gesessen je nachdem also früher warn ja äh so in der fünften Klasse warn die Schulrängen ja größer als man selber so gefühlt. Und ja war dann- eigentlich hier fing sozusagen der Schultag irgendwie schon an“

Man kann sich das Bild vorstellen, wie die Fünftklässler mit ihren großen Schulranzen auf der kleinen Mauer saßen und auf die Straßenbahn warteten. Der Schulranzen ist hier ein gemeinsames Merkmal, das Schulkinder eindeutig als solche identifizierte. Die Rollenzuschreibung hat mit dem Objekt des Schulranzens sein äußeres Erscheinungsbild gefunden und als Gruppe von Kindern mit Schulranzen hat die Konformität, auch ohne Schuluniform, stattgefunden. Der Einzelne verschwindet in der Schülergruppe, alle sehen gleich aus. Die Transformation vom Kind zum Schüler ist erfolgt. Es wundert daher nicht, dass Roman hier nicht mehr von sich spricht, sondern von einem „wir“ oder einem unbestimmten „man“. Der Schulranzen kann aber auch als Bild oder Metapher der Institution Schule verstanden werden: Damals war man noch so klein, der Ranzen und der Druck der Schule schon so groß. Die Peergroup ist eine Art Schicksalsgemeinschaft, die durch ihre klar zu erkennenden Merkmale – den Schulranzen und weil es Kinder sind – als Schülergruppe identifiziert werden konnte.

Für Conny und Konrad wird die Schultasche in späteren Schuljahren ein modisches Accessoire, das vor allem nach Aussehen und nicht nach Bequemlichkeit ausgesucht wurde. Conny erzählt:

„und dann weiß ich noch dass es dann irgendwann uncool wurde (.) diesen Schulranzen aufm Rücken zu trage, ne dann hat man irgendwann angefangen mit diesen Hirtenbeuteln (.) ne die so gewebt waren (.) [...] nur das die wir ham die dann teilweise mitm Webrahmen selbst dann auch gemacht und die Muster da rein und dann gab's die natürlich mit Fransen dran und irgendwelchen Schnickschnack, ja. Ja und (.) es wurde dann halt gab's dann wie gesagt immer wieder so Modeerscheinungen mit Taschen die warn damals halt cool aber weder wirklich praktisch noch @gesundheitsfördernd ne@. und mit dem Rücken is so wenn de da nicht grade so kräftig warst ne“

Was Conny hier anspricht ist zum einen, dass die Schule als öffentlicher Raum ein Raum war, der es erforderlich machte, sich durch Kleidung oder eben Taschen den Modeerscheinungen bzw. einer Peerkultur anzupassen. Auf der anderen Seite stellt Conny mit ihrer Erzählung über das Herstellen der Taschen eine Kinder- bzw. Jugendkultur dar, die produktiv schaffend ist. Mit Stolz erzählt sie, dass sie diese Taschen selber hergestellt haben. Wer selber Handarbeiten fertigt, weiß um die meist vielen Stunden Arbeit, die in dem Produkt stecken, und dass man seine selbstgemachten Dinge oft mit viel Selbstbewusstsein und Stolz trägt. Trotz der Modeerscheinung, die Conny „mit Fransen dran und irgendwelchen Schnickschnack“ ausdrückt, sind die Taschen etwas Individuelles, die den eigenen Wünschen nach Farbe, Stoff, Größe, Verzierungen etc. entsprechen. Hier spiegelt sich eine schöpferische Kinder- bzw. Jugendkultur wider, die sich an Modeerscheinungen

anpasst, diese nutzt und produktiv gestaltet.¹⁹⁵ Karin, ebenfalls aus Stadt W., erzählt von peruanischen Stricktaschen und meint damit wohl etwas Ähnliches wie die Hirtenbeutel, die Conny nennt. In der bisherigen Forschung sind Taschen als Teil der Alltagsmode leider überhaupt noch nicht berücksichtigt worden. Man kann an dieser Stelle daher nur spekulieren, dass die gewebten Hirtenaschen und die gestrickten peruanischen Taschen am ehesten in der Hippiekultur zu verankern sind. Beide sind Symbole eines idealisierten Lebens außerhalb der modernen Gesellschaft.¹⁹⁶ Mit dem romantisierten Hirtendasein wird ein Leben in Einklang mit der Natur ausgedrückt, fernab des modernen Großstadtstresses und der Zukunftsangst, die in den 1970er Jahren die Jugendlichen langsam wegen der schlechter werdenden Ausbildungs- und steigenden Arbeitslosenzahlen befiel, was Conny in ihrem Interview ansprach (vgl. auch Schildt und Siegfried 2009, S. 331).

Auch für die Jungen aus Stadt W. im vorliegenden Sample spielte die Schultasche eine Rolle, was damit zu erklären ist, dass die Schultasche wie oben dargestellt der tägliche Begleiter der jugendlichen SchülerInnen war. Konrad blickt ebenso wie Conny zwiespalten auf die Modeerscheinung der „seltsamen“ Taschen in den 1970er Jahren zurück:

„Ich weiß noch da warn noch so seltsame Umhängetaschen warn damals Mode das weiß ich noch. So Leinen-Umhängetaschen. Ja jetzt kommt das alles so ((lachen)) kommt das alles so richtig hoch. So diese Leinentasche hatte ich hier so. Ne und dann. Die Mädels hatten so (.) Siebzigerjahre Mode halt. Ich weiß ne Schulfreundin die hatte da so Jacken mit so dickem Pelzkragen mit so dicken so=so Fell (.) und so (.) und so Palästinensertücher das war damals so Mode und ((einatmen)) joa (.)“

Das ‚Palästinensertuch‘, das aus den arabischen Ländern als ‚Kufiya‘ in den 1960er Jahren in den westlichen Ländern auftauchte, war zunächst politisches Symbol von linksgerichteten (Jugend-)Gruppen, wurde dann aber nach und nach als unpolitisches Modeaccessoire genutzt (vgl. Stein 2011, S. 91, Fußnote 315; Wolfrum und Arendes 2007, S. 251). Da das Tuch hier kurz genannt wird, aber sein politischer Hintergrund unerwähnt bleibt, kann man annehmen, dass Konrad das Tuch nur als modische Erscheinung wahrgenommen hat. Das Palästinensertuch wurde häufig von den ‚Blumenkindern‘ als politisches Statement gegen die kapitalistische Welt genutzt und als Solidaritätsbekundung mit Palästina (vgl. Stein 2011, S. 91, Fußnote 315; Wolfrum und Arendes 2007, S. 251). Konrad, der oben schon von den Parka-Jacken sprach, nannte dort den Ausspruch „*Make Peace Not War*“, der häufig auf die Parkas mit Edding geschrieben wurde. Zunächst einmal muss erwähnt werden, dass der zeitgenössische Slogan richtigerweise „*Make Love Not War*“ lautet und vor allem bei den Hippies ein beliebter Spruch war. Konrad hatte offenbar in den 1970er Jahren eine Vorliebe für die Symbole der Hippie-Jugendkultur. Rückblickend wertet er dies als „*son Scheiß*“ ab, was aber auch dafür sprechen kann, dass er diese Symbole als Schüler nutzte, weil sie eben gerade modern und in seinem Umfeld in waren, er sie aber schlicht als Modeerscheinungen verstand und die politische Dimension dahinter entweder

¹⁹⁵ Siehe dazu auch das Konzept des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts bei Hurrelmann (1983).

¹⁹⁶ In den USA, Kanada bis nach Mexiko wurden von Hippies Landkommunen gegründet (*rural communes*), in denen die Aussteiger (*drop-outs*) versuchten, der Kommerzialisierung zu entkommen (vgl. Brown 1967, S. 11). Brown spricht davon, dass diese „nature loving“ Hippies versuchten „to build a society outside of society“ (Brown 1967, S. 11).

nicht wahrnahm oder sie ignorierte. Damit ist Konrad ein gutes Beispiel für die am Mainstream orientierte Jugend in den 1970er Jahren in der BRD.¹⁹⁷

Karin aus Stadt W. durfte kein Palästinensertuch tragen, auch wenn sie es gern wollte – ihre Eltern verboten es ihr. Sie wollten offensichtlich nicht, dass ihre jugendliche Tochter mit einem linksgerichteten politischen Statement um den Hals herum lief. Die jugendkulturellen Symbole waren demnach ein Konfliktfeld zwischen der Eltern- und der Kindergeneration, wie die Historiker Axel Schildt und Detlef Siegfried dies am Beispiel der langen Haare sehr gut darstellen (vgl. Schildt und Siegfried 2009, S. 265).

Conny aus Stadt W. bringt ein weiteres Beispiel für Modeerscheinungen in den 1970er Jahren:

„die besonders hübsch waren und ähm ja also das das war schon ziemlich früh=und dann kann ich mich noch erinnern damals grade so Anfang der Siebziger (.) [...] also wir warn so zwölf dreizehn da kam jedenfalls diese Mini- also Mini war ja sowieso damals und dann kamen diese Miniledderröcke diese Patchworkröcke mit diesen Knöpfen und dann gehörte das zum Sport und dann wurde kokettiert und dann wurden die weggerissen da standen wir dann halt im meistens hatten wir son Turnhöschen druntergezogen und hat natürlich gequitscht und fandens aber ganz großartig ((lachen)) wenn man dann zu den Außerwählten gehörte die dann ja solche albernem Geschichten. ((lachen))“

Conny beschreibt hier am Beispiel der Patchworkröcke das Geschlechterverhältnis von Jugendlichen in der beginnenden Pubertät. Das Kokettieren der Mädchen und das Mitspielen der Jungs in einer sexuellen Annäherung kommen hier zum Ausdruck. Der Mini-rock mit Druckknöpfen, der offensichtlich leicht weggerissen werden konnte, diente als Objekt der Annäherung und wird hier als sexualisiertes Modestück dargestellt. Der Mini-rock, der Mitte der 1960er Jahre von der Britin Mary Quant auf den Markt gebracht wurde, sorgte für einige Aufregung in der Bevölkerung (vgl. Schildt und Siegfried 2009, S. 264f; Jenß 2007, S. 92ff). Nach der Kulturanthropologin Heike Jenß „verlagerte die Minimode nun den Fokus von den Geschlechtsmerkmalen Busen und Po auf die Beine“ (Jenß 2007, S. 96).¹⁹⁸

Die Jungs in Connys Geschichte rissen den Mädchen den Rock weg und wollten sie damit bloßstellen. Aber die Geschichte hat auch etwas Lustvolles. Conny beschreibt die Mädchen, denen der Rock weggerissen wurde, als „Auserwählte“ – sie „fandens ganz großartig“. Außerdem waren die Mädchen auf die Annäherung der Jungs vorbereitet und mit einem Turnhöschen unter dem Rock bekleidet. Das Bloßstellen findet daher eigentlich gar nicht statt. Vielmehr geht es um die ersten Kontakte, um ein Spiel zwischen den Jungs und den Mädchen. Conny benennt dies als „solche albernem Geschichten“, aber ihre Erzählung mit dem vielen Lachen zeigt, dass sie sich sehr positiv daran zurückerinnert und mit dieser Evaluation am Ende der Erzählung aus heutiger Sicht zurückschaut.¹⁹⁹ Eine Frage, die sich an dieser Textstelle stellt, ist die, wer zu den „Auserwählten“ gehörte. Conny berichtet hier nicht direkt von sich, sondern erzählt immer von „man“ und „wir“. Man

¹⁹⁷ Siehe zum Parka als Teil der Hippie-Kultur und der Aufnahme in den Mode-Mainstream Belting 2012, S. 23f.

¹⁹⁸ Zur Minimode siehe auch Belting 2012, S. 26ff.

¹⁹⁹ Das Lachen könnte auch als Verlegenheitslachen interpretiert werden, aus der Gesamtinterpretation und besonders dem Ton des Lachens scheint die Interpretation eines positiven Rückblicks allerdings wahrscheinlicher.

kann diese Textstelle daher als Stellvertretererzählung interpretieren. Conny war bei „*solchen albernem Geschichten*“ zwar anwesend, war aber möglicherweise keine der „*Auserwählten*“.

Für die Jugendkulturen in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik lassen sich sowohl in der Forschungsliteratur als auch im vorliegenden Sample einige Beispiele ausmachen, an denen die angesprochenen Bestandteile wie Musik und Kleidung sichtbar werden sowie deren Zusammenspiel klar wird. Es ist nicht zufällig, dass dieses Kapitel zunächst die Jugendkulturen in der Bundesrepublik darstellte, denn im vorliegenden Sample wurde tatsächlich nur in Stadt W. über Musik und Mode gesprochen. In Stadt O. war dies kein Thema. Das bedeutet nicht, dass es in der DDR keine Jugendkulturen gab. Die Forschungsliteratur hat an einigen Stellen versucht, die Szenen in der DDR sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den beiden deutschen Staaten darzustellen.²⁰⁰ Warum aber tauchen in den Interviews in Stadt O. gar keine Zugänge zum Thema Mode und Musik oder andere jugendkulturellen Symbole und Praktiken auf? Zunächst muss gesagt werden, dass im Thüringer Hinterland anders als vielleicht in Ost-Berlin der Zugang zu Mode schwieriger war. Zwar konnte man sich im Intershops die neuesten Kleidungsstücke kaufen.²⁰¹ Diese waren aber so teuer, dass sich ein Jugendlicher im seltensten Falle leisten konnte, sie zu kaufen. Oft haben Jugendliche ihre Kleidung daher angepasst oder selbstgemacht, um den modischen Trends ansatzweise folgen zu können.²⁰² Ebenso muss man bei den Jugendlichen in der DDR eine vergleichsweise geringe Konsumorientierung feststellen, weil es kaum eine Auswahl an Konsumgütern gab.²⁰³ So wurden jugendkulturelle Symbole und Modeerscheinungen in der DDR anscheinend nicht so schnell in den Mainstream, also die Mitte der Gesellschaft, aufgenommen.

Jugendliche mussten sich sehr genau überlegen, ob und welche Aufnäher beispielsweise auf der Schultasche platziert werden konnten, ohne dass dies gleich als widerständiges Verhalten wahrgenommen wurde. Denn trotz aller Ähnlichkeiten, die bisher auf dem Schulweg beider deutscher Staaten zu finden waren in Sachen Hausaufgaben, Peergroups und Themen, darf man nicht vergessen, dass die DDR ein Staat war, der seine Bürger unterdrückte. Zwar wurden in der BRD die ‚jugendlichen Marotten‘, was Kleidung und Frisuren etc. anging, kontrovers diskutiert. Aber selbst vor dem Hintergrund der RAF-Anschläge musste sich ein Jugendlicher in Stadt W. mit einem Palästinensertuch um den Hals keine Gedanken darüber machen, deswegen vom Staat und seinen ausführenden Or-

²⁰⁰ Siehe dazu bspw. Blobel 2011, Büscher und Wensierski 1984, Janssen 2010, Lindner 2011, Rauhut 2002 und Rauhut und Kochan 2009.

²⁰¹ Die Intershops waren Läden in der DDR, in denen mit Devisen, also der Westwährung, gezahlt wurde. Darunter befanden sich viele Produkte von Firmen, die günstig in der DDR produzierten und dafür einen Teil der Waren in den Intershops anboten (bspw. Ikea). Zudem konnten in Intershops zollfrei Tabakwaren und Alkohol gekauft werden (vgl. Wolle 1999, S. 74ff).

²⁰² Die Darstellung des Alltags in der DDR ist in dem Film *Sonnenallee* (1999) prinzipiell als überspitzt einzuordnen. Dass der Protagonist Micha auf sein T-Shirt offensichtlich handschriftlich „Rock & Pop“ geschrieben hat, kann aber durchaus als realitätsnah gelten.

²⁰³ Das Essay der Historikerin Elke Kimmel zum Thema Konsum ist folgerichtig mit *An den Bedürfnissen vorbei* überschrieben (2012). Auch der Abschnitt *Mangel macht gleich?* in der Arbeit des Historikers Andrew I. Port wird der Mangel an Konsumgütern angesprochen (Port 2010, S. 306ff).

ganen eingesperrt zu werden. In der DDR sah dies völlig anders aus. Der ‚falsche‘ Aufnäher konnte u. U. schon zum Schulverbot führen.²⁰⁴ Gegen Ende der 1960er und Beginn der 1970er Jahre waren nicht nur die westlichen Staaten durch Studentenproteste in Aufruhr geraten. In den Ostblockstaaten war mit dem Prager Frühling der Unmut bestimmter Teile der Bevölkerung wach geworden.²⁰⁵ Selbst in der DDR war u. a. mit den Fällen Heym, Biermann und Havemann klar geworden, wie der Staat mit der Opposition umgehen wollte (vgl. Neubert 2000, S. 141f, 152ff).²⁰⁶

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Mehrzahl der Jugendlichen in der DDR versuchte, wie der überwiegende Rest der Bevölkerung innerhalb des Systems ein angepasstes Leben zu führen. Dazu passten jugendkulturelle Symbole nicht, die als eine Art jugendlicher Trotz gegenüber der Elterngeneration hätten verstanden werden können. Denn die Erwachsenengeneration war im Falle der DDR die regierende Generation, die Widerstand und Opposition am wenigsten toleriert hätte.

Trotzdem gab es Jugendkulturen in der DDR und von nicht wenigen dieser Zusammenkünfte gingen Ende der 1980er Jahre Impulse für die friedliche Revolution 1989 aus.²⁰⁷ Dennoch muss man konstatieren, dass die ‚kleine Rebellion‘ von Jugendlichen, die in der Nutzung von (politischen) Symbolen im Mainstream der BRD-Jugend lag, nicht in gleichem Maße bei der DDR-Jugend zu finden war. Während in der BRD jugendkulturelle Symbole – das Beispiel des „Pali-Tuches“ wurde genannt – in den Kreis der ‚angepassten‘ Jugendlichen zogen, trifft dies für den Hauptteil der DDR-Jugendlichen nicht zu. Der Zugang zu derlei Symbolen war in der DDR weitaus schwerer durch die schwierigere Konsumlage, zudem war der Umgang mit Jugendlichen und deren Vorlieben ein anderer.²⁰⁸ Während in der BRD die jugendlichen Proteste aufgenommen wurden und dadurch beispielsweise ein Mentalitätswechsel stattfand, wurde das kleinste Aufbegehren in der DDR schon als Opposition und Widerstand verstanden und niedergeschlagen (vgl. Jarausch 2005, S. 223; Jugend in Ost und West 2008).²⁰⁹

²⁰⁴ Das Symbol ‚Schwerter zu Pflugscharen‘ der Friedensbewegung in der DDR beispielsweise erfreute sich Anfang der 1980er Jahre bei vielen Jugendlichen großer Beliebtheit (siehe dazu bspw. Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR 2012, S. 299ff; Wolle 1999, S. 261ff), konnte u. U. aber zu Problemen mit der Staatsmacht führen (vgl. Neubert 2000, S. 401f).

²⁰⁵ Siehe zum Prager Frühling Neubert 2000, S. 163ff.

²⁰⁶ Stefan Heym war 1965 nach kritischen Äußerungen und Texten u. a. zum 17. Juni 1953 von einem Veröffentlichungsverbot – was bei einem Schriftsteller einem Arbeitsverbot gleichkam – betroffen (vgl. Neubert 2000, S. 152f). Dem kritischen Liedermacher Wolf Biermann wurde 1976 nach einem Auftritt in Westdeutschland die Einreise in die DDR verweigert und die Ausbürgerung ausgesprochen. Schon davor wurde er öffentlich vom ZK angefeindet, isoliert und war ebenfalls von einem Veröffentlichungs- und Auftrittsverbot betroffen (vgl. Neubert 2000, S. 154f, 328f). Robert Havemann verlor nach einer Vorlesungsreihe, in der er *Naturwissenschaftliche Aspekte philosophischer Probleme* behandelte, seine Professur an der Humboldt-Universität sowie weitere politische Funktionen und wurde von der Akademie der Wissenschaften ausgeschlossen (vgl. Neubert 2000, S. 155ff, 327f).

²⁰⁷ Man denke beispielsweise an die Umwelt-Bibliothek o. ä. (siehe bspw. Neubert 2000, S. 672ff). Auf der Homepage zur Jugendopposition in der DDR sind dazu Materialien zu finden (Jugendopposition in der DDR). Aufschlussreich ist ebenfalls der Band *Anpassen oder Widerstehen in der DDR* mit Erinnerungen von Zeitzeugen (Grafe 2010).

²⁰⁸ Der Dokumentarfilm *Jugend in Ost und West* (2008) zeigt dies deutlich. Dort wird beispielsweise angesprochen, dass Fan-Clubs westlicher Musiker (bspw. Elvis Presley) verboten wurden und mit Repressalien zu rechnen hatten.

²⁰⁹ Deutlich wird dies auch an dem sehr harschen Urteil über Beatmusik und den Twist als Tanz Mitte der 1960er Jahre. Die Beat-Demo, die daraufhin in Leipzig stattfand, an der vor allem SchülerInnen und Lehrlinge teilnahmen, wurde mit harter Hand von der Staatsgewalt aufgelöst. Es fanden Festnahmen und strafrechtliche

3.3.2 Rebellion durch Rauchen

Axel Schildt und Detlef Siegfried widmen dem Thema Rauchen einen Platz in ihrer Darstellung der Kulturgeschichte der Bundesrepublik 1966 bis 1973 (vgl. Schildt und Siegfried 2009, S. 250ff). Dort benennen sie verschiedene Aspekte, die auch in den vorliegenden Interviews thematisiert wurden bzw. für die historische Einordnung Wichtigkeit besitzen. In der BRD ist von den 1960er Jahren bis in die 1970er Jahre ein Anstieg des Tabakkonsums zu verzeichnen. Das lässt sich zum einen damit erklären, dass die Zigarette kein Luxusgut mehr war, das von Bessergestellten konsumiert wurde. Die Zigarette tauchte immer häufiger auch bei Menschen aus unteren Schichten auf.²¹⁰ Zum anderen wurde das Rauchen in dieser Zeit für Frauen modern. War es vorher ein männlich besetztes Konsumgut, wurde durch Vorbilder wie Marlene Dietrich das Rauchen auch für Frauen salonfähig. Es verlor seine sexuelle Verführungskraft und wurde zum Symbol der weiblichen Emanzipation.²¹¹ Der Anstieg weiblicher Raucher leistete der Filterzigarette Vorschub, die als weniger gesundheitsgefährdend galt. Und auch die Hersteller entdeckten diese neue Konsumentengruppe und produzierten Zigaretten, die extra für Frauen entwickelt worden waren (vgl. Schildt und Siegfried 2009, S. 250ff; Röper 1978, S. 19). Die Werbung hatte seit jeher bei Zigaretten eine große Bedeutung. Obwohl es gesetzlich verboten war, wurden nun neben den Frauen auch Jugendliche als Zielgruppe entdeckt, um eine möglichst frühe Markenbindung zu erreichen.²¹² Der gestiegene Zigarettenkonsum bei Jugendlichen führte dann dazu, dass in den 1970er Jahren an vielen Schulen Raucherecken für die SchülerInnen eingerichtet wurden.²¹³

Die Einrichtung von Raucherecken wurde von vier Interviewten aus Stadt W. angesprochen. Viktor benennt das Rauchen dabei als eine übliche Pausenbeschäftigung. Er beschreibt, dass es von der Schule eingerichtete Raucherecken gab, die man erst ab 16 Jahren und mit Besitz eines Personalausweises besuchen durfte. In seinem Interview erklärt er, die Raucherecke sei damals an seiner Schule eingerichtet worden, um die SchülerInnen davon abzuhalten, das Schulgelände zu verlassen und woanders heimlich zu rauchen. Mit dem unerlaubten Entfernen vom Schulgelände trat der Versicherungsschutz außer Kraft, was bei Unfällen zu Schwierigkeiten führen konnte. Wie der Schulweg ist das Verlassen des Schulgeländes in den Pausen für die Schulen ebenfalls ein versicherungstechnisches Risiko. Die Einrichtung der Raucherecken und damit die Sicherstellung, dass die Kinder

Verfolgungen der TeilnehmerInnen statt, viele mussten wochenlang in einem Braunkohletagebau arbeiten (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung und Robert-Havemann-Gesellschaft e. V. 2008).

²¹⁰ Johannes C. Brengelmann beschreibt in seiner 1976 zusammengestellten Informationsbroschüre auch demografische Faktoren, die das Rauchen bedingen. So liege das Einstiegsalter für das Rauchen in den 1970er Jahren in der BRD bei ca. 12 Jahren, Frauen rauchten weniger als Männer, die Zahl steige aber schneller an, und Menschen in niedrigeren sozialen Schichten würden früher mit dem Rauchen beginnen (vgl. Brengelmann 1976, S. 14f). Piontek, die sich den Tabakkonsum unter Jugendlichen genauer angeschaut hat, bestätigt dies für heutige Jugendliche (vgl. Piontek 2007, S. 6, 23f). Siehe außerdem auch Bayerische Staatsministerien des Innern und für Arbeit und Sozialordnung 1978, S. 108.

²¹¹ Siehe auch Bayerische Staatsministerien des Innern und für Arbeit und Sozialordnung 1978, S. 108 und Röper 1978, S. 1, 94.

²¹² Einen interessanten zeitgenössischen Einblick gibt die Untersuchung Röper 1978, dort besonders S. 10f und S. 20ff.

²¹³ Heute wird das Rauchen für LehrerInnen und SchülerInnen in den meisten Bundesländern wieder aus den Schulen verbannt, u. a. auch in Hessen (vgl. Piontek 2007, S. 8, 25). Zum Thema Rauchen und Schule siehe auch Röper 1978, S. 174ff..

und Jugendlichen innerhalb des Versicherungsraumes blieben, war für die Schulen eine gute Möglichkeit, mit dem Problem umzugehen.

Viktor beschreibt, dass Lehrer diese Raucherecke an seiner Schule beaufsichtigten. Er erzählt zudem, dass jüngere SchülerInnen ebenfalls unerlaubterweise in den Raucherbereichen anzutreffen waren. Die Jüngeren seien von den Älteren in die Mitte genommen worden, sodass die Lehrer sie nicht sehen konnten:

„Dann richten wir denen ne Ecke ein wo se rauchen können. Aber sie sind aufm Gelände. Joa. Und meistens stand da noch n Lehrer mit unten der das Ganze beaufsichtigt hat. So, jetzt musste der natürlich höllisch aufpassen weil das Ding war voll. Da war aber auch schonmal 14-Jährige dabei. Die wurden dann einfach in die Mitte mit ringelassen die Größeren stellten sich davor denn vor lauter Qualm haste die net gesehn. ((lachen))“

Viktor beschreibt eine sehr gut besuchte Raucherecke, woraus sich schließen lässt, dass das Rauchen bei vielen Jugendlichen eine Pausenbeschäftigung war. Offensichtlich war Viktor hier schon älter, mindestens 16, weil er in der Erzählung nicht als derjenige auftaucht, der vor den Lehrern versteckt wurde. Die Jüngeren wurden vor den Blicken des ‚Aufpassers‘ versteckt und das Rauchen führte zu freundschaftlichen Verbandelungen in der Raucherecke. Die eingerichtete Raucherecke wurde von den Jugendlichen zwar sehr gern besucht, die Regeln aber, wer ab welchem Alter dort rauchen dürfe, wurden von den SchülerInnen gebeugt oder gebrochen und es wurde versucht, sich auch auf dem Schulgelände den Kontrollen der Erwachsenen zu entziehen. Das ist wahrscheinlich einer der Gründe, warum die Raucherecken trotz der Reglementierungen angenommen wurden. Es ist zu vermuten, dass bei zu starken Kontrollen der LehrerInnen, die Jugendlichen sich wieder eine Nische außerhalb des Schulgeländes gesucht hätten. In der zitierten Passage spiegelt sich ein kleiner Machtkampf zwischen den Generationen wider über Hoheit der Ausgestaltung der Raucherpausen. Die Darstellung von Viktor lässt darauf schließen, dass in diesem Fall eine Balance gefunden wurde: Die LehrerInnen waren froh über den Verbleib der Jugendlichen im Schulgelände, während sich die SchülerInnen ihren Freiraum innerhalb der Raucherecke schufen, indem sie die jüngeren RaucherInnen vor den Kontrollen schützten. Hieran wird deutlich, dass es sich beim Rauchen um eine Rebellion im Kleinen handelte, die von den Erwachsenen toleriert wurde.

Das Rauchen ist demnach zum einen eine Auflehnung gegen die Erwachsenen, zum anderen war die Zigarette beispielsweise für Viktor ein verbindendes Element innerhalb der Jugendgruppe, durch das Gemeinsamkeit und Zusammenhalt geschaffen wurde. Ähnlich war auch für Konstantin die Raucherecke ein sozialer Treffpunkt:

„Ich erinnere mich so richtig gut erinnere ich mich eigentlich dran als ich dann schon (.) 16 war und rauchte weil dann trafen sich die Raucher natürlich alle in der Raucherecke“

Rauchen wird von Konstantin hier als ein Teil der morgendlichen Routine dargestellt. Die Raucher waren dabei eine gesonderte Gruppe innerhalb der Schule. Das ist insofern bemerkenswert, weil hier deutlich wird, dass das Rauchen ein verbindendes Element zwischen den Klassen und sogar den Klassenstufen bzw. Altersstufen war. Während in jüngeren Klassen der Klassenverbund und damit die Klassenkameraden als Freunde im Zentrum stehen, weicht dies in höheren Klassen auf. Die Gemeinsamkeit ist dann nicht mehr der Klassenverbund, sondern das gemeinsame Laster.

Rauchen war für Jugendliche wie Konstantin aus Stadt W. so wichtig, dass sie dafür ein Zuspätkommen in Kauf nahmen:

„Doch zum Rauchen mussts noch reichen und schlimmstenfalls is mer dann halt fünf Minuten zu spät in'n Unterricht“

Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit dokumentieren sich in dieser Interviewpassage und es kommt auch ein rebellischer Zug zum Vorschein. Denn das morgendliche Ritual, vor dem Unterricht noch eine Zigarette zu rauchen, konnte unter Umständen durch das Zuspätkommen einen Konflikt mit der Erwachsenenwelt in Form der Lehrer heraufbeschwören. Wie ein solcher Konflikt ausgetragen wurde, beschreibt Konrads „Geschichte“:

„Ich muss zum Beispiel immer äh is ne gute Geschichte da war ich da war ich vierzehn ich durfte mit vierzehn rauchen und mit fufzehn hatt ich mir mal da hat ich mir ma ne Pfeife draußen angesteckt da hatt ich auf meine Mutter gewartet die hat mich da ausnahmsweise mal mitm Auto abgeholt neunzehnhundertsechundsiebzig ja ja ich war (.) fufzehn da hab ich mir ne Pfeife angesteckt und da hat der Rektor oben vom Fenster, und da musst ich nen Aufsatz schreiben warum rauchen schädlich ist ja“

Der Direktor übte seine Autorität aus und strafte das Rauchen des jungen Schülers ab. Für Konrad völlig unverständlich, da er zum einen außerhalb des Schulgeländes rauchte und zudem mit Erlaubnis seiner Eltern. Wie im Beispiel von Viktor und der Raucherecke wurde hier ausgehandelt, wer die Deutungshoheit besaß. Da der Schuldirektor in diesem Fall ‚am längeren Hebel saß‘, blieb Konrad und seinen Freunden nichts anderes übrig, als sich einen Rückzugsort zu suchen, an dem sie von den Erwachsenen unbeobachtet waren:²¹⁴

„Da wo DER BUCHLADEN ist da war früher so ne Passage, kenn se vielleicht noch A. da war das A.-KINO drin. Und da gings früher so ne Treppe runter da war man genau da und jetzt gehn mer den unoriginalen Weg den ich nie gegangen bin (8) Und da flogen dann immer so die Schultaschen an die Seite da wurden halt Zigaretten ge-geraucht da in der Passage. Ja da konnte uns keiner sehn“

Die Einkaufspassage wurde seit dem Zusammenstoß mit dem Direktor von den Jungen genutzt, um ohne Belehrung oder gar Bestrafung durch die Lehrer morgens und nachmittags rauchen zu können. Für Konrad spielte der Austausch in der Gruppe eine große Rolle. So waren am Morgen, wenn die Jungen sich in der Einkaufspassage trafen, die Gesprächsthemen jugendkulturell geprägt vom Fernsehen und dem gemeinsamen Rauchen:

„Da ham wer die ersten Zigaretten geraucht das war immer ganz wichtig als ich dann so vierzehn war un rauchen durfte. Ja Zigaretten. Ne, ich hab dann beigebracht gekricht wie man Zigaretten dreht. Sowas. Alle (dem) was Jungen so- was im Fernsehn kam was im Fernsehn kam, die ersten Zigaretten=wer hat Zigaretten? Ne. Was kam im Fernsehn gestern. Ah da wurde geflachst. Vielleicht könn se sich noch erinnern Dieter Hallervorden Nonstop Nonsens kam. Das war damals (.) absolut populär. Ne, alle populären Fernsehserien das wurde ausgetauscht wer hats gesehn?“

Das Rauchen stellte vor allem für die Cliquen ein zentrales sozialisierendes Moment dar. Die wichtigen Gesprächsthemen wurden schon am Morgen untereinander besprochen, der Austausch von aktuellen Fernsehsendungen, die Teil der zeitgenössischen Popkultur waren, gehörte genauso dazu wie die Zigaretten, die man dabei drehte. Hier wird zudem deutlich, dass das Rauchen eines von vielen Symbolen für die Jugendlichen war, neben

²¹⁴ Siehe dazu auch Kapitel 3.2.3 *Treffpunkte* in dieser Arbeit, wo der Treffpunkt von Konrads Clique ebenfalls besprochen wird.

der Mode und der Musik wie sie im Kapitel 3.3.1 „*Talking 'bout my generation*“ aufgezeigt wurden.

Clemens aus Stadt W., der keiner Clique angehörte, sondern auf dem Schulweg in einem lockeren Verbund unterwegs war, war Gelegenheitsraucher. Er erzählt:

„Da vorne gabs ein- son kleinen Kiosk, da konnte man in den siebziger Jahren noch einzelne Zigaretten kaufen=der hat lose Zigaretten verkauft und da ham wer uns gelegentlich mal auch vor dem Unterricht welche geholt und ham dann in der Pause eben mal ne Zigarette geraucht=wie das die Jungs eben so machen“

Der Schulweg wurde in Clemens Fall am Morgen genutzt, um sich für die Pausen auszustatten. Die einzeln verkauften Zigaretten waren für Clemens eine gute Möglichkeit, da er eher wenig rauchte und eine ganze Schachtel zum einen zu teuer, zum anderen zu viel für den Jungen gewesen wäre. So konnten Clemens und die anderen Jungen sich nach Bedarf Zigaretten kaufen. Abschließend evaluiert Clemens dies als *„wie das die Jungs eben so machen“* und stellt das Rauchen damit als eine männliche Handlung bzw. Tätigkeit dar.

Das Rauchen war, wie oben durch den historischen Kontext und die Beispiele aus dem Sample angesprochen, ein zentrales, weil auch alltägliches Element der Jugend der 1970er Jahre. Bemerkenswert ist, dass das Rauchen im vorliegenden Sample auch von Nichtraucherinnen angesprochen wurde, die das Rauchen ihrer Klassenkameraden sozusagen in Stellvertreter-Erzählungen beschrieben. Conny aus Stadt W. rauchte beispielsweise selber nicht, berichtete aber von den *„Jungs und Mädchen die geraucht haben“* und der Einrichtung einer Raucherecke auf dem Schulgelände. Das Rauchen war in der Erinnerung der Interviewten ein so prägender Teil des jugendlichen Habitus, dass sogar, wenn sie es selbst nicht betraf, die Erinnerung an das Rauchen artikuliert wurde. Das Rauchen wird dabei als etwas Trotziges und Rebellisches dargestellt. Gerade bei den Mädchen hatte sich das Rauchen in den 1970er Jahren noch nicht vollständig durchgesetzt und die ältere Generation sah dies u. U. nicht gern, weil es für Frauen und Mädchen als unschicklich galt. Ein Grund für den Griff zur Zigarette als Mädchen kann gewesen sein, dieser ‚spießigen‘ Vorstellung etwas entgegenzusetzen. Das Rauchen war dabei meist eine Gruppenhandlung, sodass man in einigen Fällen sicher auch einen gewissen Gruppendruck unterstellen kann.

Karin aus Stadt W., ebenfalls Nichtraucherin, erzählt von einer Gruppe Mädchen, die besonders modisch waren bzw. sein wollten und sich neben der ‚richtigen‘ Kleidung auch durch das Rauchen definierten:

„Dann hatte ich ihnen ja letzens schon erzählt das hier hinter der KIRCHE, das is ja die Kirche die da nebenan (war) also hier geht ja son kleiner Weg hoch, ne, da ham sich dann viele meiner Klassenkameradinnen morgens getroffen und umgezogen. Die sind dann ganz sittsam von zu Hause weg wie sich das für ein Mädels einer mh Mädchenschule wo () erzogenen Töchter hingehn, die ham dann da wirklich richtig aufgefahrr und ham sich dann geschminkt, Minirock angezogen (um dann) so eben in der in der Klasse zu sein, ähm, da war auch die Raucherecke also die eigentlich ähm (.) es war so mehr oder weniger geduldet und dann hinterher wurden ja dann Raucherecken eingerichtet, aber ähm da war dann eben dieses illegale Zusammentreffen (um was Verbotenes zu tun) und dann wo eben dann vor der Schule (geraucht wurden die Zigaretten) und die andern gingen dann“

Karin erzählt hier von einer Gruppe Klassenkameradinnen, die morgens *„ganz sittsam“* zu Hause losgegangen seien um sich dann hinter einer Kirche in der Nähe der Schule

umzuziehen und zu schminken.²¹⁵ Dort befand sich die zwar nicht von der Schule eingerichtete, aber von ihr geduldete Raucherecke. Die Raucherecke wurde für diese Gruppe zu einem transitorischen Raum, in dem aus den ‚sittsamen‘ Mädchen rauchende, Minirock tragende junge Frauen wurden. Minirock und Zigarette waren für sie Symbole ihrer Rebellion.

Katja aus Stadt O. benannte das Rauchen im Interview in einem ganz anderen Zusammenhang. Auf die Frage, was man auf dem Schulweg gemacht habe, wusste sie zunächst nichts zu antworten und begann dann zu sagen, was man nicht gemacht habe: *„Also wir ham nicht geraucht und kein Bier getrunken“*. Katja hat diese Aussage offensichtlich in Bezug auf die heutigen Kinder und Jugendlichen gemacht. Sie korrigiert ihre Aussage dann aber und erzählt, dass in höheren Klassen (9., 10. Klasse) die Jungs *„abseits“* standen und *„ihr Zigarettchen“* geraucht hätten. An dieser Aussage ist zum einen bemerkenswert, dass Katja hier eine Einschränkung zu ihrer vorher sehr eindeutigen und klaren Position vornimmt. Vor allem sind es nur die Jungs, die geraucht hätten. Das Rauchen fand außerdem nicht in der großen Öffentlichkeit statt, da die Jungen *„abseits“* standen. Katja benennt das Rauchen der Jungs verniedlichend als *„Zigarettchen“* rauchen. Durch diesen Diminutiv findet eine Verharmlosung statt, die anzeigt, dass es sich um nichts Schlimmes handelte. Trotzdem bemerkt Katja direkt im Anschluss, dass man sich als Mädchen *„das gar nicht getraut“* hätte. Hier dokumentiert sich ein Geschlechterunterschied, der das Rauchen für Jungen machbar darstellt, während es für Mädchen mit großen Hemmungen verbunden schien. Etwas, das man sich trauen, also Mut dazu haben musste. Das passt zur Darstellung von Karin aus Stadt W., für die das Rauchen zu einer besonderen Mädchenclique gehörte, die dies heimlich taten.

Die oben benannte gesellschaftliche Veränderung, vom Rauchen als männlichem Attribut hin zu rauchenden Frauen und Mädchen ging langsam voran. Dies wird an den genannten Beispielen deutlich. Sie zeigen klar, dass es zumindest noch nicht in allen Bereichen als normal galt, als Frau zu rauchen. Das ist insofern bemerkenswert, weil die DDR in Bezug auf legale Drogen wie Alkohol und Zigaretten recht hohe Konsumzahlen aufwies.²¹⁶ Die Humanmedizinerin und Soziologin Monika Reißig stellt in ihrem Beitrag zu *Jugend und Suchtmittel* in der DDR fest, dass in den 1970er Jahren das Rauchen unter der Schuljugend stark angestiegen war, vor allem bei den Mädchen (vgl. Reißig 1991b, S. 201; ähnlich Röper 1978, S. 75). Und auch der Zusammenhang von Bildungsniveau und Rauchverhalten wurde von den DDR-Forschern diagnostiziert (vgl. Reißig 1991b, S. 202), sodass man davon sprechen kann, dass die statistischen Zahlen sowohl in der BRD als auch in der DDR einen Anstieg des Rauchens insgesamt, besonders in niedrigeren sozialen bzw. Bildungsschichten und unter Frauen und Mädchen verzeichneten. Dabei spielte die Peer-group beim Rauchen wieder eine zentrale Rolle, und zwar in beiden deutschen Staaten (vgl. Reißig 1991b, S. 203; Röper 1978). In Karins Beispiel ist deutlich geworden, dass das Rauchen als Teil einer jugendkulturellen Ausprägung stark an die Clique gebunden sein kann. Und auch bei Konrad ist das ritualisierte gemeinsame Rauchen dargestellt worden.

²¹⁵ Zur Kleidung und dem Minirock im Speziellen siehe auch Kapitel 3.3.1 *„Talking 'bout my generation“* in dieser Arbeit.

²¹⁶ Zum Alkoholkonsum in der DDR siehe Barsch 2009, besonders die Auseinandersetzung mit den Verbrauchszahlen (S. 129ff), sowie Kochan 2011.

Eine besondere Erinnerung scheint bei einigen Interviewten die erste Zigarette zu sein, die im vorliegenden Sample immer zusammen mit Peers geraucht wurde.²¹⁷ Doreen aus Stadt O. erzählt beispielsweise:

„Und hier bei den Rohren, das war- das sah früher auch alles n bisschen anders aus hier drüben (.) konnte mer irgendwie reinkommen das war nich- nicht so ne Wand wie das jetzt ist da ham wir mitm HERMANN die erste Zigarette heimlich mal geraucht“

Ein paar große Rohre am Wegesrand riefen bei Doreen die Erinnerung ihrer ersten Zigarette hervor.²¹⁸ Bemerkenswert ist zum einen, dass diese Szene aus dem Gesamtverlauf des Interviews herausfällt. Doreen stellte sich in ihrem Interview als sehr pflichtbewusst und ordnungsliebend dar.²¹⁹ Dass sie heimlich Zigaretten rauchte, passt nicht zu der Darstellung des sehr angepassten und rechtschaffenen Mädchens. Doreen rauchte aber nicht allein, sondern spricht in der Passage von einem „wir“, das einer Mädchengruppe entspricht, in der Doreen gelegentlich unterwegs war. Aber die Mädchen waren nicht selbst auf die Idee gekommen zu rauchen. Der Anlass war stattdessen ein Junge: Hermann. Dass sie ihn als einzigen in der Gruppe mit Namen benennt, hebt ihn aus der Gruppe heraus. Es kann davon ausgegangen werden, dass Hermann kein fester Bestandteil der Gruppe war, sondern gelegentlich zu der Mädchengruppe dazustieß.²²⁰ Doreen zeigte während des Interviews auf eine kleine Nische, die sie als Ort der ersten Zigarette benannte. Der Ort ist für sie mit dieser heimlichen und verbotenen Tätigkeit – zu rauchen – besetzt und wird damit rückblickend zu einem Rückzugsort.

Auch Viktor aus Stadt W. erinnerte sich an seine erste Zigarette. Noch stärker als bei Doreen kommt in Viktors Erzählung ein gewisser Gruppendruck zum Vorschein:

„Das hatte schon irgendwo was. Ich mein wir ham viele Sachen gemacht die mer net durften [...] da hab ich dahinten in der- wo die Bahn drüber ging früher- ich weiß nicht ob sie jetzt auch noch da lang geht- meine erste Zigarette geraucht. Ich hab gekotzt wien Reiher. Ich hab zwar vorher schon n paarmal gepafft aber der ULLI sachte mir das geht doch gar- so geht das gar net du musst das anders machen. Du musst ziehen muss da rein ne. Ja und ich Idiot hab das gemacht“

Viktor beschreibt das Rauchen der ersten Zigarette als eine Möglichkeit verschiedener verbotener Sachen, die er und seine Freunde ausprobierten. Es kann vermutet werden, dass die Regeln, was verboten war und was nicht, von den Eltern aufgestellt wurden. Das heimliche Rauchen war etwas Verbotenes und steht damit exemplarisch auch für anderes. Viktor berichtet, wo er seine erste Zigarette mit seinem Schulfreund Ulli geraucht hat und dass ihm danach furchtbar schlecht war und er sich übergeben musste. Er habe vorher schon ein paarmal gepafft, also nicht inhaliert. Ulli habe ihm gesagt, das sei kein ‚richtiges‘ Rauchen und habe ihm dann gezeigt, wie man ‚richtig‘ inhaliert. Die erste Zigarette ist demnach zunächst ein Ausprobieren, das in einem kleinen Kreis mit engen Freunden stattfindet.

²¹⁷ Zu Thema erste Zigarette siehe auch Röper 1978, S. 32ff, 95ff.

²¹⁸ Über das Interviewsetting und die Umgebung als Impuls in Interviews siehe Kapitel 2.3 *Themenzentrierte Interviews* in dieser Arbeit.

²¹⁹ Siehe dazu Kapitel 3.2.2 *Verwandte Peers auf dem Schulweg* in dieser Arbeit.

²²⁰ Siehe dazu Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* in dieser Arbeit und die dort dargestellten inneren und äußeren Grenzen von Gruppen.

Die Forschungen zu Jugend und Jugendkulturen haben den Genuss von Rauschmitteln schon vor geraumer Zeit als Teil jugendlicher Praktiken erkannt. Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Zinnecker widmet dem Rauchen und Trinken in seiner Monografie *Jugendkultur 1940–1985* ein eigenes Kapitel (1987, S. 238ff). „Je jünger das Alter, in dem dies geschieht“, so Zinnecker, „um so klarer treten Merkmale der Provokation, öffentlicher Regelverletzung, Risikobereitschaft, verbunden mit Statusgewinn unter den Gleichaltrigen als Merkmale dieser Alltagspraxis in den Vordergrund“ (Zinnecker 1987, S. 239). Das (öffentliche) Rauchen und Trinken kann nach Zinnecker eine „generelle Mißachtung konventionalisierten Erwachsenseins“ darstellen und damit die „Machtdifferenz zwischen Jüngeren und Älteren“ (Zinnecker 1987, S. 240) ignorieren.

Dem Alkohol und den Zigaretten schreibt er eine Symbolhaftigkeit zu, die gerade für die männlichen Jugendlichen bedeutet, Teil der männlichen Erwerbstätigen zu sein, und damit seinen Erwachsenenstatus deutlich zu machen (vgl. Zinnecker 1987, S. 239, 244; ähnlich Röper 1978, S. 1, 36ff). Das Rauchen, vormals berufstätigen Männern vorbehalten, ist ein Symbol für das Erwachsensein und dementsprechend dafür, eigene Entscheidungen zu treffen. Etwas, das den Jugendlichen abgesprochen wird und damit konflikthaft besetzt ist. Mit dem Rauchen (in der Öffentlichkeit) wollen die Jugendlichen den Status als Erwachsene, der ihnen vorenthalten wird, beanspruchen. Das führt zunächst oft zu weiteren Problemen und Konflikten. In der BRD wurde den Jugendlichen nach und nach das Rauchen (ab einem gewissen Alter) zugestanden. Die Zigarette ist dadurch ein Symbol des jugendlichen Widerstands gegen die Elterngeneration geworden. Diese gestand ihnen keinen eigenen Status zu – weder Kind noch Erwachsener. Die Jugendlichen befanden sich in einem Zwischenstadium, das ihnen noch bestimmte Rechte absprach, Freiheiten der Kindheit aber auch nicht mehr zugestand. Diesen Konflikt trugen die Jugendlichen in vielen kleineren Kämpfen aus, um sich selbst einen Status zu geben, auch gegen den Willen der Erwachsenen. Die Zigarette ist dabei ein beliebtes Mittel, um gegen die Vorschriften der Erwachsenen zu rebellieren.

In den 1970er Jahren war das Zugeständnis an die Jugendlichen, ab einem gewissen Alter (16) rauchen zu dürfen, noch nicht komplett durchgesetzt.²²¹ Mit der Einführung von Raucherecken an den Schulen zeigte sich jedoch diesbezüglich eine Bewegung innerhalb der Gesellschaft. Das Rauchen von Jugendlichen hatte nach und nach in der Öffentlichkeit mehr Akzeptanz erfahren (vgl. Zinnecker 1987, S. 243). Die Formulierungen beispielsweise von Katja aus Stadt O. zeigen eine Art Zwischenzeit auf, in der es für die Jungen schon möglich war, an öffentlichen Plätzen zu rauchen, während für Mädchen in Katjas Umkreis das Rauchen noch ein Tabu darstellte. Reißig spricht in ihrer Untersuchung, wie Schildt und Siegfried für die BRD, für die DDR davon, dass Frauen nach und nach „männliche Vorrechte und Verhaltensweisen“ (Reißig 1991a, S. 137) übernommen haben und dadurch eine Emanzipation stattfand. Auch die Aussagen von Karin und Conny aus Stadt W., die beide selbst nicht geraucht haben, aber von ihren rauchenden Klassenkameradinnen erzählten, passen in die Darstellung des gesellschaftlichen Wandels, der sukzessive stattfand. Mit ein bisschen Wehmut und Neid blickten die Frauen zurück und erzählten von den Mädchen, die in der Erinnerung zwischen mutigen emanzipierten jungen Frauen und vulgären Mädchen changierten.

²²¹ Siehe zur rechtlichen Situation u. a. Röper 1978, S. 29.

Der Erziehungswissenschaftler Helmut Fend stellt fest, dass das Rauchen gerade bei Jungen ein Teil einer Szene ist, die sich sehr männlich gibt und damit den Symbolcharakter der Zigarette verstärkt:

„Bei Jungen gibt es den Sondertypus von Jugendlichen, der eine prononciert maskuline Orientierung pflegt. Dies äußert sich vor allem darin, daß die Gleichaltrigengruppe deutlichen Vorrang gegenüber den Eltern hat. Die Freizeit wird meistens in der Clique oder mit Kumpels verbracht. Die Stammkneipe, Rauchen und Trinken, Fußball und Autos spielen eine wichtige Rolle.“ (Fend 2005, S. 180)

Es geht beim Rauchen, wie im Übrigen beim Alkoholkonsum oder beim schon angesprochenen Schulschwänzen immer auch darum, in der Gleichaltrigengruppe mitzuhalten bzw. sich seinen Ruf zu schaffen oder zu behalten (vgl. Fend 2005, S. 327).²²²

Es dokumentiert sich an den genannten Beispielen zum einen, dass gerade Jugendliche sich öffentliche Räume aneignen, um dort für sich Nischen zu schaffen und unkontrolliert von Erwachsenen ihre eigenen Vorstellungen umsetzen zu können. Das wurde an Konrads Beispiel mit der Einkaufspassage deutlich. Das Rauchen wurde bei Karin als etwas „*Verbotenes*“ dargestellt. Anders als in den Beispielen, in denen auf dem Schulgelände Raucherecken eingerichtet wurden, wurde in Karins Schule – einer Realschule für Mädchen – das Rauchen der Schülerinnen nicht toleriert, sodass die Jugendlichen sich dafür einen ‚geheimen Ort‘ suchen mussten. Hier sind zwei Punkte herauszuheben: Erstens ist durch die unterschiedlichen Beispiele deutlich geworden, dass der Umgang der Schulleitung einen Einfluss darauf hatte, wie die Kinder und Jugendlichen mit dem Rauchen umgingen. In Karins Beispiel wird sichtbar, dass selbst wenn die Schulleitung repressiv an das Thema herangeht, die Jugendlichen sich trotzdem einen Weg suchen (und finden), ihrer jugendkulturellen Praxis nachzugehen. Viktors Beispiel hingegen zeigt, dass selbst das Einrichten einer Raucherecke auf dem Schulgelände die Kinder und Jugendlichen nicht davon abhält, die dafür aufgelegten Regeln zu dehnen und zu überschreiten, wie das Schützen der 14-Jährigen in der Raucherecke. Jugend wird hier als rebellisch dargestellt. Die Jugendlichen nehmen die für sie veränderten Umstände zwar an, die Begrenzungen testen sie aber dennoch weiterhin aus. Beide Beispiele sind als eine Art Aushandlungsprozess zwischen den Generationen zu verstehen. Der Schulweg ist demnach ein Raum, in dem die Jugendlichen versuchen, die Machthoheit zu gewinnen, der Generationenkonflikt wird an solchen Beispielen deutlich ausgetragen.

Als zweiter wichtiger Punkt wird in Karins Erzählung sehr deutlich, dass der Schulweg mit dem Wechseln der Kleidung und dem Rauchen ein transitorischer Raum ist. Die sittsamen Mädchen veränderten sich auf dem Weg in ‚modische Vamps‘, die mit Minirock, Make-up und Zigarette einen modernen Mädchentypus darstellten. Der Schulweg wurde als ‚Zwischenraum‘ von den Mädchen genutzt, um sich zu verwandeln und sozusagen ihr zweites Gesicht aufzusetzen. Karin, die nicht zu dieser Gruppe von Mädchen gehörte und vielleicht auch nicht dazugehören wollte, spricht dennoch etwas bewundernd von dieser Gruppe, die sich den Regeln des Elternhauses und der Schule widersetzen und damit eine Rebellion im Kleinen führten. Deutlich wird an diesem Beispiel, dass der Schulweg ein „space in-between“ (Surmont 2006, S. 75) ist, auf dem Transformationsprozesse stattfinden können.

²²² Zum Thema Schulschwänzen siehe Kapitel 3.1.1 *Schulschwänzen und Hausaufgaben* in dieser Arbeit.

3.3.3 Zusammenfassung

Jugendkulturen im modernen Sinne entstanden in den 1950er Jahren und waren stark mit der technischen (Weiter-)Entwicklung von Radio, Fernsehen und Schallplatten verbunden. Die Bundesrepublik und in gewissem Maße auch die DDR wurden von den Jugendkulturen, die in den Arbeitervierteln der Industriestädte in England entstanden (Rocker, Punks, Skins), ebenso beeinflusst wie von den Strömungen aus den USA (Hippies, Beatniks, Discos).²²³ Die Halbstarken waren in den 1950er Jahren die erste eindeutige Jugendkultur auf deutschem Boden, die in beiden deutschen Staaten zu finden war.²²⁴ Jugendkulturen sind als Teilkulturen am Rande der Gesellschaft zu verstehen, die aber noch immer – so deutet der Begriff schon an – ein Teil der Hauptkultur darstellen. Durch die Auffälligkeiten und das Aus-dem-Rahmen-Fallen sind Jugendkulturen sichtbar und daher häufig Thema für die Medien wie für die Wissenschaft. Der Hauptteil der Jugendlichen ist dabei keiner Jugendkultur eindeutig zuzuschreiben. Vielmehr ist es so, dass Symbole und Ansichten aus den Teilkulturen in den sogenannten *Mainstream* aufgenommen und gelegentlich sogar umgedeutet werden.²²⁵ Grund dafür sind die in den Jugendkulturen wie im *Mainstream* zu findenden Konflikte zwischen der Elterngeneration und den Jugendlichen, die aus dem Spannungsverhältnis des unklaren Jugendlichenstatus resultieren. Die den Jugendlichen zugeschriebene Rolle, nicht mehr Kind zu sein, aber auch noch nicht erwachsen, führt dazu, dass sich die Jugendlichen ihren Status selbst ausgestalten und versuchen, sich Rechte zu erkämpfen. Das Rauchen kann daher beispielsweise als jugendkulturelle Praktik verstanden werden, die diesen Zweck erfüllt. Dabei gehen Jugendliche produktiv und kreativ an die Gestaltung ihrer Symbole und Räume. Die Kleidung als Außendarstellung der inneren Einstellungen wurde angesprochen, genauso wie die Musik als Medium der Gemeinschaftsbildung unter Jugendlichen und als Distinktionsmerkmale gegenüber der Elterngeneration. Die verwendeten Symbole, seien es nun Sprüche auf dem Parka oder Accessoires wie das Palästinensertuch, stellen damit nach außen eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe dar.²²⁶

Die Abgrenzung gegenüber den Eltern findet auf Ebene der Freizeitgestaltung statt, die nun nicht mehr mit den Eltern verbracht wird und zudem thematisch anders gelagert ist. Die Beispiele des aufgezwungenen Musikunterrichts und des Sporttrainings haben gezeigt, dass darin Konfliktpotenzial steckt. Die selbstbestimmte und meist mit den Peers verbrachte Freizeit ist dabei als Abnabelungs- und Selbstfindungsprozess zu verstehen, in dem jugendkulturelle Praktiken ein wesentlicher Bestandteil sind. Dabei lassen sich die Jugendlichen im *Mainstream* wie schon angedeutet von den Medien leiten. Musik, Frisuren und Kleidung im Kino und im Fernsehen ermöglichen den Jugendlichen, an den je-

²²³ Zu den einzelnen Strömungen und deren Auftreten in den beiden deutschen Staaten siehe Baacke 2007.

²²⁴ Zu den Halbstarken in der BRD siehe Baacke 1985a, S. 155, Ecarius und Fromme 2000, S. 145f, Griese 2000, S. 230f, Hummrich und Helsper 2011, S. 48, Lindner 1996, S. 228f, Sander und Vollbrecht 2000, S. 27f, Völker 2008, S. 49ff, Zinnecker 1987, S. 123, und für die Halbstarken in der DDR Janssen 2010.

²²⁵ Die Veränderung des Palästinensertuches vom politischen Statement bis hin zum unpolitischen Modeaccessoire ist hierfür ein gutes Beispiel.

²²⁶ Nicht umsonst sprechen Farin, Arslan und Bierther von *tribes* und Stammeskulturen, wenn sie über Jugendkulturen bzw. -szenen reden (Farin et al. 2001). Victor Turner hat sich in seinen Forschungen zum Volk der Ndembu mit deren Ritualen und Symbolen befasst. Den Begriff ‚Symbol‘ fasst er dabei nach der Definition des Concise Oxford Dictionary als „a thing regarded by general consent as naturally typifying or representing or recalling something by possession of analogous or by association in fact or thought“ (Turner 1967, S. 19).

weiligen jugendkulturellen Ausprägungen selbst über weite Distanzen hinweg teilzuhaben. Filme und Sendungen, die sich mit Jugendkulturen beschäftigen, sind dabei Medien, die den Stil der Zeit zum einen in den Mainstream tragen, zum anderen aufzeigen, was schon längst in der Mitte der Gesellschaft angekommen ist.

Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Staaten. Während in der Bundesrepublik die Jugendlichen zwar unter Rechtfertigungsdruck gerieten, wenn sie jugendkulturelle Symbole trugen, die der Elterngeneration fremd waren, hatten es die Jugendlichen in der DDR weitaus schwerer. Die Auflehnung gegenüber der Elterngeneration bedeutete in der DDR ein Auflehn gegenüber dem politischen System und wurde unter Umständen hart geahndet. Teil einer Jugendkultur oder einer Szene zu sein, konnte als Opposition oder Widerstand gegenüber dem herrschenden System verstanden werden und sah die Überwachung durch die Staatssicherheit und inoffizielle MitarbeiterInnen genauso vor wie die Inhaftierung.²²⁷ Das Tragen eines Palästina-Schals konnte in der BRD zu Diskussionen mit Erwachsenen führen, doch der Aufnäher ‚Schwerter zu Pflugscharen‘ war in der DDR schon ein Grund für Schulverbot. Dies und die Schwierigkeiten des Beschaffens modischer Kleidung und Accessoires waren einige Gründe, warum jugendkulturelle Symbole in der DDR im Mainstream der Jugendlichen nicht so stark zu finden waren wie in der BRD.

Ein weiterer Unterschied lässt sich am Beispiel des Rauchens und zum Teil der Kleidung (bspw. dem Minirock) zwischen den Geschlechtern finden. Beides sind Symbole der Emanzipationsbestrebungen der Frauen und Mädchen in den 1960er und 1970er Jahren. An den vorliegenden Interviews lässt sich zeigen, dass eine solche Veränderung in der Gesellschaft nur nach und nach vorangeht. So erzählten die meisten der Frauen, dass das Rauchen auch in den 1970er Jahren für Mädchen noch nicht ganz selbstverständlich war und nicht ohne Zuschreibungen angenommen wurde. Diese Aussagen finden sich in beiden deutschen Staaten, was die in bisherigen Kapiteln schon angesprochene proklamierte Emanzipation der Frau in der DDR wiederum kritisch beleuchtet.

Die genannten jugendkulturellen Phänomene und Praktiken wurden auf dem Schulweg von den Interviewten ausgelebt. Auf ihm kann man sich in seiner Gruppe austauschen oder sich in Jugendszenen hineinbegeben bzw. diese gründen. Dabei ging (und geht) es immer auch darum, sich durch die Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur oder -szene von der Elterngeneration abzugrenzen. Jugendliche stehen dabei in einem Spannungsfeld, möglichst individuell und gleichzeitig angepasst an die Regeln der Szene zu sein. Auf dem Schulweg kann man sich ausprobieren, was beispielsweise auch Rollenzuschreibungen angeht, und sich ebenso in (neuen) Rollen präsentieren.

3.4 Motorisierung. Wege zur Freiheit

Die Frage nach einer Motorisierung auf dem Schulweg tauchte nicht in dem Leitfaden auf, mit dem die Interviews für die Untersuchung geführt wurden. Es gab zwar einen Punkt, der danach fragte, ob man mit dem Fahrrad zur Schule gefahren sei, doch schon in den ersten Interviews wurde durch diesen Impuls nicht nur von Fahrrädern sondern von Mofas,

²²⁷ Das MfS hatte dabei einen „Erkennungsschlüssel für den Dienstgebrauch“ um die jeweiligen Szenen zu erkennen (Rauhut 2002, S. 116, aufschlussreich ist auch S. 67, die die „Schwerpunkte der Observation ‚negativ-dekadenter jugendlicher Gruppierungen‘ durch IM der Staatssicherheit“ aus einer Fachabschlussarbeit der juristischen Hochschule Potsdam zitiert).

Mopeds und Motorrädern erzählt. Dabei ist auffällig, dass die Motorisierung nur von männlichen Interviewpartnern in Stadt W. angesprochen wurde. Tatsächlich spielten Mofa, Moped und Co. weder in den Interviews in Stadt O. noch bei den Mädchen aus beiden Untersuchungsstädten eine Rolle. Dieses Unterkapitel beleuchtet daher die männlichen Jugendlichen in Stadt W. In der Zusammenfassung am Ende des Kapitels wird ein Erklärungsversuch gegeben, warum die Motorisierung des Schulweges ein männlich dominiertes Phänomen in Westdeutschland war.

Für drei Männer aus dem Untersuchungssample war die Motorisierung ein zentrales Thema in den Interviews. Konstantin, Viktor und Roman aus Stadt W. berichteten zum Teil sehr ausführlich über den Stellenwert eines motorisierten Jugendlichen. Die Aussagen decken sich dabei mit den Ergebnissen aus anderen Untersuchungen, die sich speziell mit dem Thema Motorisierung von Jugendlichen befassen.²²⁸ Mofa und Moped waren in den 1970er Jahren vor allem Übergangslösungen zum ‚richtigen‘ Motorrad (vgl. Hägele 1997, S. 34). In Kapitel 3.3.1 „*Talking 'bout my Generation*“ wurde dargestellt, dass sich aufgrund des Einzuges des Fernsehers in die Wohnzimmer das bis dahin in den Familien dominierende Radio zum zentralen Gegenstand für die Jugendlichen entwickelte. Eine ähnliche Entwicklung kann man bei den motorisierten Verkehrsmitteln ausmachen: Während nach Kriegsende ab 1945 die Kleinkrafträder als günstige und praktische Verkehrsmittel vor allem von Arbeitern genutzt wurden, nahm mit dem Wirtschaftswachstum die Verbreitung des Automobils zu. Laut Technikhistoriker Frank Steinbeck erlebte „die Motorisierung einen gewaltigen Aufschwung und die Automobilindustrie wurde zu einem Aushängeschild für das Wirtschaftswunder der 1950er Jahre. Der Volkswagen [...] stellte das Symbol des Aufstiegs Deutschlands zu einer führenden Industrienation dar“ (Steinbeck 2012, S. 301). Besonders beliebt waren die motorisierten Zweiräder in ländlichen Gegenden und in Arbeiterstadtteilen (vgl. Steinbeck 2012, S. 302). Während es anfänglich ein Gefährt der Arbeiter war, so wurde das Moped für die jugendkulturellen Gruppen vor allem der Rocker, Hippies und Gammeler ein Szeneobjekt (vgl. Hägele 1997, S. 17). Besonders auffällig waren die sogenannten Halbstarken, die in den 1950er Jahren als Mopedcliquen von der Erwachsenengeneration als herumlungernde Jugendliche wahrgenommen wurden, und die mit ihren Krawallen gegen diese Erwachsenengeneration rebellierten (vgl. Hägele 1997, S. 13).²²⁹ Das Moped wurde damit zu einem Symbol der rebellischen Jugend.

Der Wunsch, irgendwann ein Motorrad oder ein Auto zu besitzen, war bei den meisten Jugendlichen in den 1960er und 1970er Jahren sicherlich vorhanden. Bis das erreicht werden konnte, musste als Ersatz das (meist gebrauchte) Mofa oder Moped herhalten (vgl. Hägele 1997, S. 13). Das Moped „erlebte in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1960 und 1975 einen regelrechten Boom, auf dessen Höhepunkt etwa ein Drittel aller Jugendlichen Moped fahren“ (Hägele 1997, S. 13) und dadurch zu einer Massenmotorisierung beitrugen.²³⁰ Moped fahren bedeutete für die Jugendlichen dabei nicht nur die Rebellion gegen die Erwachsenen, sondern vor allem Spontaneität und Freiheit (vgl. Hägele 1997, S. 16f; Koch 2005, S. 276; Shell Deutschland 2002, S. 73). Die Maschinen der

²²⁸ Siehe bspw. Bastian 2010, Hägele 1997, Hahne et al. 1986, Tully 1999, Tully 1998 und Steinbeck 2012.

²²⁹ Zu den Halbstarken siehe bspw. Kurme 2006.

²³⁰ „Rechnet man Motorfahräder, Roller, die ab 1953 mit 50 ccm steuerfreien Mopeds, Mokicks und Mofas mit, lag der Motorradbestand 1959 mit knapp 4,1 Millionen noch über dem der ersten Pkws und wurde erst in der zweiten Jahreshälfte 1960 erstmals seit 35 Jahren vom Pkw-Bestand überflügelt.“ (Steinbeck 2012, S. 303)

Marke Kreidler waren dabei in den 1960er und 1970er Jahren am beliebtesten. Medienwissenschaftler Ulrich Hägele stellte bei seinen Recherchen fest, dass in den 1960er Jahren in der BRD „über 40 Prozent aller Mopedfahrer/innen ein Kreidler-Moped“ (Hägele 1997, S. 50) fuhren und dass die Firma auch in den 1970er Jahren ihren hohen Anteil auf dem bundesrepublikanischen Markt behielt. Im vorliegenden Sample wurde nur die Zündapp genannt – eine Marke, die bis in die 1980er Jahre in beiden deutschen Staaten bekannt und beliebt war.²³¹

Hägele spricht von einer „Massenmotorisierung der Jugendlichen mit dem Moped“ (Hägele 1997, S. 144) zwischen 1965 und 1975 und einem „Boom der Mopedkultur“ (Hägele 1997, S. 20) von 1960 bis 1975. Steinbeck, der sich vor allem mit der ‚großen Maschine‘ unter den motorisierten Zweirädern befasst, spricht von einem „Motorradboom der 1970er Jahre“ (Steinbeck 2012, S. 304). Hubert Koch konstatiert in einem Beitrag zur *Veränderung in der Altersstruktur der Motorradfahrer*:

„Der Motorradboom der 70er Jahre entstand, weil das Motorrad punktgenau den Zeitgeist traf, der im Zuge der 68er Bewegung von Freiheit, Protest und Rebellion, Streben nach Autonomie, Zivilisationsflucht, aber auch dem Wunsch nach Geborgenheit in Gruppen Gleichgesinnter (Minderheiten) bestimmt war. Ein wichtiges Grundmotiv vieler Motorradfahrer bei der Renaissance des Motorrades in den 70er Jahren war darüber hinaus ein unmittelbarer Kontakt zur Natur, ein Streben nach Ursprünglichkeit.“ (Koch 2005, S. 275f)²³²

Für Koch und Steinbeck ist die Verbindung zwischen dem Motorradboom und den Jugendkulturen deutlich. So stellt Steinbeck fest, dass Jugendzeitschriften bis in die 1980er Jahre über neue Modelle der Kleinkrafträder berichteten und die Hersteller Anzeigen in diesen Magazinen schalteten (vgl. Steinbeck 2012, S. 307). Die sogenannte „Generation Motorrad“²³³ beschreibt Steinbeck wie folgt:

„Zwischen 1960 und 1970 geboren, fuhr sie altersbedingt zuerst diese kleinen Maschinen, stieg später aber aufs Motorrad und blieb der Motorradwirtschaft über Jahrzehnte hinaus als Kunde treu.“ (Steinbeck 2012, S. 307)

Wie schon anfangs erwähnt, fuhren einige der männlichen Interviewten der vorliegenden Studie in ihrer Jugendzeit Mofa und/oder Moped. Auch diejenigen im Sample, die als Jugendliche selbst nicht fuhren, aber interessiert an den Maschinen waren, kauften sich später als Erwachsene Motorräder.²³⁴ Konrad, der im Interview gar nicht auf das Thema Mofa oder Moped zu sprechen kam, obwohl er ansonsten viele jugendkulturelle Themen anschnitt, kam ebenso wie Viktor mit Motorrad zum Interview.

Die Abfolge, wann welches motorisierte Zweirad gefahren wurde, lässt sich an den rechtlichen Bestimmungen, die in der nebenstehenden Grafik dargestellt sind, ablesen.

²³¹ Die Zündapp tauchte sogar in Jugendbüchern der DDR auf: In *Käuzchenkuhle* spielt eine alte Zündapp eine zentrale Rolle, um den Plot der Geschichte voranzubringen. Allerdings wurde die 30 Jahre alte Maschine einem der Protagonisten nur überlassen, weil sein großer Bruder eine moderne JAWA, eine tschechische Marke, erwarb. Das Schrauben an der Maschine wird in diesem Buch immer wieder thematisiert und als eine männliche Tätigkeit dargestellt. 1965 das erste Mal erschienen, wurde das Jugendbuch bis in die 1980er Jahre im Deutschunterricht der DDR verwendet (siehe dazu Carqueville 2008).

²³² Zitiert auch in Steinbeck 2012, S. 307, allerdings mit Angabe einer falschen Seitenzahl.

²³³ Steinbeck bezieht sich bei diesem Begriff auf Koch 2005, S. 273.

²³⁴ Hägeles Interviewpartner bestätigen dies ebenfalls (vgl. Hägele 1997, S. 7).

Rechtliche Bestimmungen zum Fahren und Halten von "Zweirädern"

- vom Mofa zum Motorrad -

Typ	Höchstgeschwindigkeit/ Höchstleistung	Fahrerlaubnis	Mindestalter
Mofa	25 km/h	Prüfbescheinigung <i>Theoretische und praktische Kurzausbildung, entweder in der Schule (kostenfrei) oder in der Fahrschule (gegen Gebühr). Diese Ausbildung betrifft nur Personen, die nach dem 1.4.65 geboren wurden.</i>	15
Moped Mokick	40 km/h* max. 50 cm ³ Hubraum * ab 1.4.1986: 50 km/h	Führerschein Klasse 4 <i>Wer einen Führerschein Klasse 5 oder Klasse 3 besitzt, der vor dem 1.4.1980 ausgestellt wurde, darf ebenfalls Mokick fahren.</i>	16
Leicht- kraft- rad	80 km/h	Führerschein Klasse 1 b <i>Wer einen Führerschein Klasse 3 oder 4 vor dem 1.4.1980 erworben hat, darf ebenfalls Leichtkraft- rad fahren.</i>	16
Motor- rad	keine Höchstgeschwin- digkeit vorgeschrieben Höchstleistung: 20 kW / 27 PS	Führerschein Klasse 1 a	18
Motor- rad	keine Höchstgeschwin- digkeit vorgeschrieben Höchstleistung: 74 kW / 100 PS	Führerschein Klasse 1	20

Abb. 14: Rechtliche Bestimmungen zum Fahren und Halten von Kleinkraftträdern, Quelle: Hahne et al. 1986, S.

Mit 15 Jahren durfte man Mofas mit Höchstgeschwindigkeit von 25km/h fahren – ein Führerschein war dazu nicht notwendig.²³⁵ Mit 16 durfte dann nach einer Führerscheinprüfung Moped bzw. Mokick gefahren werden.²³⁶ Nach nur zwei Jahren, im Alter von 18 Jahren konnten dann die – meist lang ersehnten – Motorrad- und Pkw-Prüfungen gemacht werden. Trotz dieser kurzen Zeitspannen, die immerhin nur ein paar wenige Jahre betrug, gab es gerade in der Boom-Zeit in den 1960er und 1970er Jahren viele Jugendliche, die nicht bis zur ‚großen‘ Maschine mit 18 Jahren warten, sondern schon vorher motorisiert sein wollten. Das schon in Kapitel 3.3.2 *Rebellion durch Rauchen* angesprochene Verhalten Jugendlicher, sich durch bestimmte Tätigkeiten schon als Erwachsene geben zu wollen, ist auch hier wieder zu finden. „Mit dem Kleinkraftrad konnte man am ‚Erwachsensein‘ schnuppern, es diente zur Initiation“ (Hägele 1997, S. 161). Das ist auch daran erkenntlich, dass die kleineren Maschinen, die vom Aussehen her den großen Motorrädern am ähnlichsten waren, bei den Jugendlichen am beliebtesten waren (vgl. Hägele 1997, S. 48ff).

3.4.1 „Individualfahrzeug“

Bevor sie zu einem motorisierten Gefährt kamen, nutzten die meisten vorher das Fahrrad als Transportmittel auch außerhalb der Freizeit. Konstantin aus Stadt W. erzählte sehr ausführlich und eindrucklich davon, dass er ab einem gewissen Alter, mit 13 Jahren, nicht mehr mit der Straßenbahn zur Schule und wieder zurück fuhr. Ab diesem Alter nutzte er das Fahrrad als Transportmittel; zunächst nur im Sommer, bald aber auch im Winter:

„ich bin ja dann relativ früh=dann aus der Straßenbahn- Fahrerei ausgestiegen. Weil ich dann doch lieber die (.) Unabhängigkeit de- der individual- @des Individualfahrzeugs genutzt@ und bin dann ab mit 13 (.) bin ich dann eigentlich nur noch mitm Rad gefahren. Eventuell bin ich im Winter noch (..) Straßenbahn gefahren, aber ich glaub spätestens mit 14 bin ich auch im Winter Fahrrad gefahren. Weil, ich konnte länger schlafen, mitm Fahrrad, ich konnte fahren wann ich will“

Konstantin, der sonst mit der Straßenbahn in einer Jungenclique unterwegs war, benennt deutlich den Grund, warum er das „Individualfahrzeug“ für die Bewältigung des Schulweges bevorzugte: Er konnte so länger schlafen und war nicht auf die Fahrzeiten der öffentlichen Verkehrsmittel angewiesen, was eine Unabhängigkeit bedeutete, die gerade mit der einsetzenden Pubertät eine wichtige Rolle für den Jungen gespielt haben muss. Außerdem konnte so das Geld für die Fahrscheine eingespart bzw. anders genutzt werden:

„da wars dann so meine Eltern die sch-traßenbahnkarte kostete für das ganze Stadtnetz sechzehn Mark achtzig fürn Monat [...] Und dann hab ich gesacht ich will mitm Fahrrad fahren un meine Eltern ham mir dann stattdessen die sechzehn achtzig als zusätzliches Taschengeld gegeben was ich allerdings auch brauchte weil die Fahrräder dauernd kaputt warn und ich musste immer Ersatzteile kaufen. (..) und dann bin ich Fahrrad gefahren. Und wenn mein Fahrrad kaputt war un ich kein Geld hatte es zu reparieren dann hab ich das von meinem Vater genommen @bis das kaputt war@ un dann das von meiner Mutter, das war immer son Kommen und Gehen welches Fahrrad grade noch so fährt“

Konstantin hatte sich das Geld für die Monatskarte von seinen Eltern auszahlen lassen. Zunächst sicher ein gutes Gefühl, soviel Geld zusätzlich in der Tasche zu haben. Doch

²³⁵ Siehe auch Hägele 1997, S. 39, Anmerkung 13.

²³⁶ Während das Moped nur mit 40km/h und durch die Pedale noch als Motorfahrrad gilt, hat das Mokick einen Kickstarter und ist oft mit zwei Sitzen ausgestattet, was die Möglichkeiten, Ausflüge beispielsweise mit der Freundin zu machen, erleichtert.

bald stellte Konstantin fest, dass er dieses zusätzliche Geld auch dringend benötigte, weil die tägliche Benutzung Spuren am Fahrrad hinterließ. Konstantin berichtet davon, dass eigentlich immer etwas repariert werden musste und das Geld für Ersatzteile sehr schnell ausgegeben war. Da er auch im Winter Fahrrad fuhr, fielen noch mehr Reparaturen an, was die Situation nicht verbesserte.

„Aber ich bin dann (.) ich glaube spätestens mit 14 ja, muss ich auch im Winter Fahrrad gefahren sein, weil mit 15 hatt ich ja dann schon n Mofa, und dann bin ich natürlich überhaupt nie mehr Straßenbahn gefahren“

Mit 15 stieg Konstantin vom ‚Drahtesel‘ auf sein erstes motorisiertes Gefährt: ein Mofa.²³⁷ Für ihn war dies der Schritt, der ihn endgültig vom Fußgänger und Nutzer des öffentlichen Nahverkehrs zum selbstständigen Verkehrsteilnehmer werden ließ. Das Fahrrad war dabei sozusagen ein Übergang, denn an eisigen Wintertagen war dieses Verkehrsgerät nicht wirklich gut zu gebrauchen, auch wenn es Konstantin trotzdem versuchte und auch im Winter damit zur Schule fuhr. Mit dem Mofa hingegen kann man im Winter viel besser fahren. Das Fahrrad und das Mofa stehen dabei für ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Leben. Man ist nicht mehr auf die Fahrzeiten der öffentlichen Verkehrsmittel und bestimmte Wege angewiesen, sondern kann selbst entscheiden, wann und wo man langfahren will. Für den Schulweg waren das Fahrrad und das Mofa dabei zunächst vor allem Transportmittel und dienten dazu, morgens länger schlafen zu können. Bald aber wurde bei Konstantin und seinen Freunden das motorisierte Gefährt zu einem Hobby. Schon beim Fahrrad musste allerhand repariert werden, denn das Ausleihen der Fahrräder von Vater und Mutter war nur bis zu einem gewissen Grad von Vorteil. Spätestens beim Moped ging es ebenso darum, mit seiner Maschine seine Individualität auszudrücken. Dabei wurde nicht nur Geld investiert, das sich Konstantin beispielsweise durch kleinere Arbeiten für seinen Onkel wie Auto polieren etc. dazuverdiente, sondern auch eine Menge Zeit:

„Und dann wurde die Zeit eigentlich richtig knapp, weil dann musste ich eigentlich jeden Tag schrauben. Und dann trafen sich auch viele Freunde von mir die ihrerseits auch Mopeds hatten (.) trafen sich häufig dann bei mir nachmittags, das ging dann so, ich fuhr nach Hause, s gab was zu essen, und dann hörte mer schon der erste knatterte zum Hof @rein@. Un dann musste irgendwas repariert oder umgebaut werden oder, obs nötig war oder nicht, aber es musste immer irgendwie geschraubt werden. Und das war eigentlich fast jeden Tag so, das ham meine Eltern auch geduldig ertragen. Weil da war immer Krach. un dann irgenwas ausprobieren, Probefahrt, wieder raus geknattert (.) wieder zurückgefahren (3) wieder irgendwas verstellt verändert und wieder @Probefahrt@. So vergingen da viele Nachmittage“

Zeit war ein Gut, das knapp wurde. Wie bei vielen der Motorbegeisterten in den 1960er und 1970er Jahren wurde auch bei Konstantin jede freie Minute zum Schrauben und Basteln an der Maschine genutzt. Das war auch notwendig, weil die Maschinen sonst häufig nicht einsatzbereit waren. Konstantin benennt aber auch, dass es viele ‚Schraubereien‘ gab, die nicht notwendig waren. Irgendwas war aber wohl immer zu verbessern oder zu ‚frisieren‘.

Auch Hägele spricht in seiner Untersuchung die *Bricolage* an, das kreative Basteln an den motorisierten Gefährten, die nach dem Kauf regelmäßig das Taschengeld der Jungen aufbrauchte (vgl. Hägele 1997, S. 46f). Doch die Jungen störte es meist gar nicht, dass sie

²³⁷ Nach Steinbeck ist das Fahrradfahren eine gute Vorbereitung für motorisierte Zweiräder, da das Balancehalten und das Handling schon geübt wurde (vgl. Steinbeck 2012, S. 21).

weniger Zeit und weniger Geld als früher zur Verfügung hatten. Das Schrauben an der Maschine nimmt, wie bei Konstantin deutlich wird, den Zug eines Hobbys an, für das man seine Zeit und sein Geld mehr als gern investiert. Dabei war überhaupt nicht wichtig, ob wirklich etwas an dem motorisierten Zweirad kaputt war. Häufig genug ging es nur darum, seine Maschine „aufzupolieren“ (Hägele 1997, S. 17). Das ‚Frisieren‘, um gerade die lang-samen Mopeds auf über 25 km/h zu bekommen, stellte die Jungen dabei zum einen vor Herausforderungen, zum anderen wurden sie richtige Experten, um gerade mit wenigen und günstigen Mitteln aus ihrer heißgeliebten Maschine alles herauszuholen.

Was Konstantin in obigem Zitat ebenfalls anspricht, ist das Schrauben in der Gemeinschaft mit Freunden. Da Konstantin nicht ungeschickt in dieser Hinsicht war – er baute einmal aus zwei kaputten einen funktionierenden Rasenmäher für die Familie zusammen unter der Bedingung, ein Jahr vom Dienst daran befreit zu werden – und die notwendigen Werkzeuge ebenfalls vorhanden waren, weil Konstantins Vater ebenfalls ein Motorrad besaß, wurde Konstantins Zuhause schnell eine Anlaufstelle für seine Freunde. Rückblickend spricht Konstantin seinen Eltern viel Geduld zu, dass sie die Jugendlichen mit ihren knat-ternden Maschinen ertrugen.

Mit 18 durfte Konstantin ‚die große Maschine‘ fahren, das kleinere Moped wurde eingemottet. Und prompt hatte Konstantin einen Unfall und konnte selbst gar nicht mehr fahren.

„Ja und später (.) bin ja mit 19 hab ich dann Abitur gemacht und ab 18 bin ich halt Motorrad gefahrn. (3) (Nee) ich war grade 18 geworden war grade (..) vier Monate Motorrad gefahrn da hat ich n Unfall, hab mir n Arm gebrochen, konnt dann nicht Motorrad fahrn (..) und da war ich in der glücklichen Lage meine Schwester hatte grade von ner Tante n altes Auto geerbt (..) und war aber ihrerseits mit ihrem damaligen Freund nach NORDAFRIKA gefahrn fürn paar Monate und dann hat ich Zugriff auf das Auto konnts aber auch nicht selber fahrn, und dann kam immer morgens n Freund und kam dann mitm Motorrad zu mir, Autos hatten wer alle nicht, also entweder hatte mer nix oder mer hatte bestenfalls n Motorrad (.) und der kam dann, und stellte sein Motorrad bei mir ab und dann fuhrn wir gemeinsam mitm Auto. Was dann auch dazu führte dass wir unsere Stundenpläne gemeinsam etwas streichen mussten damit wir zeitgleich spät kommen und früh gehen konnten. Und, da sind wer dann schön immer mitm Käfer gefahrn. Aber s war auch ich erinner mich so- s kommt einem vor als wärs ne ganze Zeitlang aber s war vielleicht zwei Wochen. Un dann konnt ich wieder selber fahrn (..) und dann nach weiß ich sechs Wochen konnt ich auch wieder Motorrad fahrn. Un dann kam dann irgendwann meine Schwester wieder und dann wars @Auto weg@. Dann gabs kein Auto. Ja und dann hab ich immer bis zum Abi halt Motorrad“

Konstantin erzählt hier, wie ein Schulfreund ihn morgens abholte und ihn mit dem Auto von Konstantins Schwester zur Schule fuhr. Selbst mit der Verletzung war es für Konstantin ausgeschlossen, wieder als Fußgänger und mit öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs zu sein. Dass der Freund, der das Autofahren übernahm, und Konstantin ihre Schulstunden zusätzlich etwas minimierten, entsprach der Überlegung des Zeitsparens und der Unabhängigkeit. Konstantin erinnert sich sehr deutlich an diese Fahrten mit dem Freund zur Schule, obwohl es sich nach eigener Aussage nur um wenige Wochen gehandelt haben dürfte. Diese Besonderheit, den Schulweg mit dem Auto zurückzulegen, und damit einer der wenigen zu sein, die so zur Schule kamen, ist stark in Erinnerung geblieben, auch weil es eine Abwechslung zum Alltäglichen darstellte.

Roman, ebenfalls aus Stadt W., fuhr die wenigen Haltestellen bis zu seiner Schule zunächst mit der Straßenbahn. Ab dem Alter von 16 Jahren legte er oft mit dem Moped und

später mit Motorrad oder Auto den Weg zur Schule zurück. Der Schulweg mit der Straßenbahn scheint demnach zentral für das Alter fünf bis 16 zu sein, danach hat man die Möglichkeit genutzt, mit den privaten Verkehrsmitteln den Schulweg zu begehen, wenn dies möglich war. Dann wurde der Weg allerdings allein begangen, seine Struktur ändert sich dann sehr stark. Das ist etwas paradox, da in diesem Lebensabschnitt die Freunde die wichtigsten Bezugspersonen sind. Durch das Nutzen von „*Individualfahrzeugen*“ wird die Zeit, die man mit den Schulfreunden verbringt, verringert. Es scheint als würde dies in der ausgedehnten Freizeitgestaltung mit den Freunden kompensiert, wie Konstantins Beispiel des ‚Schraubens‘ am Nachmittag zeigt.

Ab einem gewissen Alter (16 Jahre) war es üblich, so Roman, sich ein Moped zu wünschen. Heute sei dies nicht mehr so, aber damals war das seiner Erinnerung nach ein üblicher Wunsch als Junge. Das Moped kann hier gelesen werden als Metapher der männlichen Jugendlichen und als Symbol dafür, nun endlich kein Kind mehr zu sein, sondern Jugendlicher. Während man vorher auf die öffentlichen Verkehrsmittel angewiesen war und sich an vorgegebene Zeiten halten musste, war man mit dem Moped selbstbestimmter. Zwar gibt einem schon das Fahrrad einen gewissen Radius und Unabhängigkeit, doch das Moped ist gleichzeitig eine Projektionsfläche, auf der die Jungen ihre Identität darstellen und nach außen tragen konnten, ähnlich wie mit der Kleidung. Eine Steigerung fand dann mit dem Motorrad ab 18 Jahren und später mit dem Auto als Verkehrsmittel statt.

3.4.2 Freiheit und Aufbegehren

Wie gerade beschrieben, bedeutete „*das Individualfahrzeug*“ für diejenigen, die eines besaßen, eine gewisse Selbstständigkeit und Freiheit. Das bei Konstantin angesprochene längere Schlafen am Morgen (trotz Schule) ist dafür ein Beispiel, genauso wie die Möglichkeiten, die sich für die Nachmittagsgestaltung, Ausflüge an den Wochenenden und die Ferien ergaben. Dabei ist die Spontaneität ein zentrales Merkmal, dass zum Habitus bestimmter Jugendkulturen gehört(e). Bei den Mopedcliquen war es beispielsweise nicht üblich, sich für feste Termine zu verabreden (vgl. Hägele 1997, S. 63ff). Die Straße wurde das Revier der Jugendlichen und gleichzeitig der Weg, der aus der Enge der Stadt in die Freiheit der Natur führte (vgl. Hägele 1997, S. 65, 107). Vor allem die Jugendjahre sind geprägt davon, sich nicht nur den eigenen Stadtteil anzueignen, sondern auch in andere Gebiete vorzudringen.²³⁸ Der Bewegungsbereich erweitert sich, dabei spielten die eigenen Transportmittel vor allem für die Gestaltung der Nachmittage, Wochenenden und Ferien eine besonders große Rolle, wie Viktor darstellt:

„Ach weiß der Geier. Wir haben alles Mögliche gemacht. Wir ham uns auf die Fahrräder gesetzt und auf die Mofas wir sind an- an DEN FLUSS gefahren zum Schwimmen gefahren“

„Mobil sein heißt frei und unabhängig sein. So lautete die Formel, die in den Jugendlichen schon früh den Wunsch nach Beweglichkeit aufkeimen ließ. Ein Wunsch, der freilich mit dem Fahrrad nur unzureichend erfüllt werden konnte“ (Hägele 1997, S. 34). Mit dem Moped hingegen konnten schon viel größere Strecken zurückgelegt werden und es bedurfte kaum einer Anstrengung, im Gegensatz zum Fahrrad, mit dem man schon nach kurzer Zeit je nach Gelände Pausen einlegen musste. Mit dem Wechsel vom Fußgänger (öffentliche Verkehrsmittel) zum Fahrrad zum Mofa und zum Moped werden sinnbildlich die Schritte größer: Man ist schneller unterwegs und kann dementsprechend weitere Strecken ohne

²³⁸ Zur Aneignung des Stadtteils siehe Kapitel 3.5 *Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen* in dieser Arbeit.

größere Anstrengung zurücklegen. Dabei ist für die meisten Jugendlichen wichtig, diese Zeit und diese Strecken mit den Freunden zu verbringen.²³⁹ Die Freunde stehen im Mittelpunkt der Freizeitgestaltung, das wurde schon mehrfach in der vorliegenden Arbeit angesprochen. Angelehnt an die Halbstarken in den 1950er Jahren versuchten sich die motorisierten Jugendlichen in den 1960er und 1970er Jahren ebenfalls durch ihre knatternden Maschinen und ihre Lederkluft von der Elterngeneration abzugrenzen.²⁴⁰ Die Abnabelung von den Eltern, der Freiheitsdrang und die Identitätsfindung sind für pubertierende Jugendliche zentrale Elemente. Eine wie auch immer geartete Motorisierung spielt allen drei Punkten zu.²⁴¹ Dabei konnten die Jugendlichen sich zu richtigen Rockergruppen zusammenschließen. Auch Viktors Clique in Stadt W. entwickelte sich zu einer Art Bande, die Auseinandersetzungen mit rivalisierenden Jugendgruppen aus anderen Stadtteilen austrug:

„Rotes Tuch, STADTEIL A. Was ham wir uns geschwartet mit denen. Wir- wir ham uns richtig gekloppt mit denen. Wir sind mit de Fahrräder und Mopeds da rüber nur um denen einen zu geben. Oder die sind hier rüber gekommen. Das war so das- da standst du auch net alleine da. ((lachen)) Ja wenn du in die Schule gekommen bist und hattst wirklich ne Ampel oder boah hast irgendwo Flecken oder hast was gehabt. Wer warn das? Haste gesagt STADTEIL A, STADTEIL B weiß der Geier W.-STADT, STADTEIL C. Wir fahrn mal hin. Und dann sind wir zusammen dahin gefahrn. Ja und das ham die andern aber auch gemacht“

Viktor beschreibt, dass es Schlägereien gab, man mit den Fahrrädern und Mopeds zur anderen Gruppe gefahren sei, oder diese in den eigenen Stadtteil kamen. In diesem Zusammenhang sagte Viktor auch, dass man sich beigestanden habe, wenn ein Freund mit offensichtlichen Blessuren in die Schule kam und klar wurde, dass eine der rivalisierenden Jugendgruppen dafür verantwortlich zeichnete. In so einem Fall sei man zusammen dorthin gefahren und der Konflikt wurde weiter ausgetragen.

Viktors Erzählung macht den Eindruck, dass Stadt W. in den 1970er Jahren, vor allem in den Randgebieten, die Viktor hier nennt, vor Jugendbanden strotzte. Nach Viktors Aussagen machte sich dies vor allem durch Quartierzugehörigkeiten bemerkbar. Interessanterweise war Viktor nicht in seinem Wohnquartier in einer Gruppe integriert, sondern in dem Quartier seiner Schule. Offensichtlich war die Jugendcliquen-Zugehörigkeit in diesem Fall an die Peers aus der Schule, vielleicht sogar der Klasse, geknüpft. Auf jeden Fall war der Zusammenhalt untereinander wichtig. Um die anderen Gruppierungen zu treffen, war dementsprechend Mobilität vom einzelnen gefragt. Viktor, der selbst weder ein Mofa, geschweige denn ein Moped besaß, konnte die Distanzen nur mit dem Fahrrad zurücklegen. Dass er das Radfahren eine Zeit lang als Vereinssport betrieb, darf hier als nützlich angesehen werden, da er so mit den Freunden auf Mofa und Moped zwar nicht mithalten, aber doch recht schnell hinterherfahren konnte. Viktor war sehr neidisch auf die Freunde mit ihren tollen Maschinen. Heute kompensiert er das, indem er selbst ein „großes Mofa“ fährt:

²³⁹ Nach Hägele waren nur die wenigsten Jugendlichen allein mit ihrem motorisierten Gefährt unterwegs (vgl. Hägele 1997, S. 105ff).

²⁴⁰ Zu den Halbstarken siehe Baacke 1985a, S. 155, Baacke 1987, S. 42f, Ecarius und Fromme 2000, S. 145f, Griese 2000, S. 230f, Hummrich und Helsper 2011, S. 48, Lindner 1996, S. 228f, Sander und Vollbrecht 2000, S. 27f, Völker 2008, S. 49ff und Zinnecker 1987, S. 123. Zum Thema Halbstarke in der DDR siehe Janssen 2010.

²⁴¹ Siehe auch Bastian 2010.

„Ich war einer von denjenigen die keine hatten, weil ich durfte net. Aber äh is ja egal macht ja nix. Heute hab ich n großes Mofa. ((lachen))“

Was in diesem kurzen Zitat angesprochen wird, ist der Grund, warum Viktor nur mit dem Fahrrad unterwegs war: Er durfte kein motorisiertes Zweirad fahren. Viktors Begründung ist insofern typisch, da sie die Problematik, die viele Jugendlichen hatten, in nur ganz wenigen Worten zusammenfasst: Die Eltern verstanden den Wunsch nach einem Mofa oder Moped nicht, im Gegenteil, für sie symbolisierte es eine Jugendkultur, mit der sie nichts anfangen konnten oder wollten. Da man zur Führerscheinprüfung als Minderjähriger auf die Unterschrift der Eltern angewiesen war, erledigte sich damit häufig die Angelegenheit. Anders war es bei Konstantin, dessen Vater selbst ein Motorrad besaß und daher das Interesse und den Wunsch seines Sohnes, selbst ein Moped zu besitzen, nachvollziehen konnte und sogar das nötige Werkzeug zum Schrauben bereitstellte. Auch dass die Eltern von Konstantin das laute Hobby, wenn Freunde Konstantins an den Nachmittagen mit ihren Maschinen in den Hof „geknettert“ kamen, ertrugen, zeigt ein großes Verständnis, während bei Viktor die Eltern strikt gegen die Motorisierung ihres Sohnes waren. Viktor verwies mehrfach in seinem Interview auf Konflikte mit den Eltern, die sich entweder nicht gekümmert oder sehr strenge Regeln aufgestellt haben. Erinnert sei an die Passage aus dem Interview mit Viktor, in dem es um das Schwänzen und Aufgeben des Radsports ging.²⁴² Viktor verschwieg seinen Eltern, dass er nicht mehr am Radsporttraining teilnehmen wollte und blieb den Trainingsstunden einfach fern. Bemerkenswert ist diese Verbindung daher, da Hägele in seiner Untersuchung darauf hinweist, dass die motorisierten Cliquen sich selbst häufig als Gegensatz zur strukturierten Vereinsjugend sahen (vgl. Hägele 1997, S. 8). Viktor wäre demnach ein ‚Wechsler‘, der ab der Pubertät den Regeln und der Organisiertheit des Vereinssports zu entkommen und stattdessen Anschluss an eine Mopedclique suchte. Hägele beschreibt, dass für die Moped fahrenden Jugendlichen in den 1960er und 1970er Jahren „Fußball- und Sportvereine [...] als spießig [galten], deren gleichaltrige Vereinsmitglieder strafen die Mopedfahrer nicht selten mit Verachtung“ (Hägele 1997, S. 88).

Die Eltern und die ‚angepassten‘ Jugendlichen (ausgewiesen bspw. durch eine Vereinsmitgliedschaft) waren die Negativfolie, von denen sich Viktor und viele seiner Moped fahrenden Freunde abgrenzen wollten (vgl. Hägele 1997, S. 19, 50). Die eigene Clique stand im Zentrum des jugendlichen Geschehens (vgl. bspw. Hägele 1997, S. 50, 88). Hägele spricht von Initiationsriten innerhalb der Cliquen, die den Eintritt in ein neues Lebensstadium wortwörtlich begossen: Alkohol und Rauchen²⁴³ sowie ohne Führerschein mit dem Moped fahren bezeichnet er in Anlehnung an Arnold van Gennep als *rites de passage* (vgl. Hägele 1997, S. 125).²⁴⁴ Auch die schwarze Lederkluft, Erkennungsmerkmal eines ‚richtigen‘ Motorradfahrers, wurde als Symbol des Übergangs in das Erwachsensein von Hägele angesprochen (vgl. Hägele 1997, S. 125). An der Kleidung der Rocker und Biker lässt sich ein bemerkenswertes Phänomen darstellen. Durch die Bikerkleidung, die funktionale Aspekte besitzt – bei einem Sturz auf den Asphalt schützt die zweite Haut vor allzu

²⁴² Siehe Kapitel 3.3.1 „Talking 'bout my generation“ in dieser Arbeit.

²⁴³ Siehe zum Rauchen als Teil einer jugendlichen Abgrenzungspraktik Kapitel 3.3.2 *Rebellion durch Rauchen* in dieser Arbeit.

²⁴⁴ Zu Übergangsriten siehe auch Turner 1974, S. 231ff.

schlimmen Schürfverletzungen, außerdem hilft sie durch ihre Aerodynamik beim schnelleren Fahren (vgl. Hägele 1997, S. 97; Lindner 1996, S. 229; Ecarius und Fromme 2000, S. 145f) – soll die schon erwähnte Abgrenzung zur Elterngeneration und zu den angepassten Jugendlichen ein äußerliches Symbol finden. Durch die klaren Festlegungen aber, was ein Biker oder Rocker für Kleidung zu tragen habe – den internen Kodex sozusagen der Jugendkultur – findet doch wieder eine Uniformierung statt. Das hat zwar seine Vorteile, wie ein Interviewpartner bei Hägele berichtet, da der Einzelne durch die ähnliche Kleidung in der Masse verschwindet.²⁴⁵ Dennoch ist es immer wieder erstaunlich, dass sich die meisten Jugendlichen einer bestimmten Jugendkultur und ihren jeweiligen Symbolen einordneten. In der Rebellion gegen die ‚angepassten‘ Jugendlichen passen sich diese Jugendlichen wiederum einem gewissen Diktat an, um in der Szene dazuzugehören. Angepasstheit ist demnach eine Frage des Standpunktes.²⁴⁶

Viktor sprach in seinem Interview häufig davon, dass er auf seine Freunde neidisch war, weil er selbst nur mit dem Fahrrad unterwegs sein konnte. Doch auch bei den motorisierten Zweirädern gab es Unterschiede, wie Viktor darstellt:

„Und PAUL hatte seine erste Zündapp der hatte se- se- joa ne 50er war das. Mein Gott, kam der mit ner Zündapp in de Schule da sin mer balle umgefallen. Da war mer alle neidisch auf den. Bis auf den Tag wo er ankam mitm Auspuff in den Matheunterricht. ((lachen)) Is ihm der Auspuff abgefallen. ((lachen)) Der Idiot. stand er da kam er zu spät“

Viktor erzählt, dass sein Schulfreund Paul eine 50-ccm-Zündapp besaß. Alle seien neidisch gewesen auf den Jungen mit seiner imposanten Maschine. Viktor spricht hier von einem ‚wir‘, das mit den Klassenkameraden gleichgesetzt werden kann. Er ist nun nicht mehr der Einzige, der neidisch sein musste, die anderen teilten diese Empfindung, weil die Zündapp offensichtlich für die Jungen ein besonderes Modell war. Der Neid blieb allerdings nur so lang erhalten, bis Paul mit dem Auspuff in der Hand zu spät in die Schule kam, dann drehten sich die Empfindungen in Schadenfreude.

Die Rivalität zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Stadtteile, die Viktor in seinem Interview darstellte, ist schon angesprochen worden. Neben dieser Aggressivität ist auch die interne Struktur der Gruppe ein Merkmal, dass Viktors Clique mit den Mopedbanden aus den 1950er Jahren gemein hatte.²⁴⁷ In Kapitel 3.2.1 *Freundschaftskonzepte* wurde schon darauf hingewiesen, dass Viktors Gruppe eine Binnenstruktur besaß, in der die Mädchen als erweiterter Kreis zwar zur Clique gehörten, aber nicht den gleichen Status besaßen:

²⁴⁵ „Dort am Brunnen pöbelten wir laufend irgendwelche Alte an, entweder nach Geld oder Zigaretten. Die wurden dann auch oft handgreiflich. Wir provozierten natürlich auch. Öfters veranstalteten die Bullen dann Razzien, bei denen aber nie lange jemand festgehalten wurde, da sie einen nicht identifizieren konnten. Wir sahen alle gleich aus. Wenn die Alten uns angemacht haben, hat ein Pfiff genügt, und schon standen alle da. Die Masse macht’s, sah alles ähnlich aus.“ (Hägele 1997, S. 149)

²⁴⁶ Siehe dazu auch die Ausführungen zur Kleidung in Kapitel 3.3.1 *„Talking ’bout my generation“* in der vorliegenden Arbeit, besonders die Literaturhinweise in Fußnote 181.

²⁴⁷ Baacke gruppiert 1987 die Rocker beispielsweise in die Gruppe Jugendlicher mit „neuen Freizeitkulturen mit Schwerpunkten auf aggressiven Auseinandersetzungen“ (Baacke 1987, S. 38). Diese Jugendlichen, die Baacke zu subkulturellen Milieus zählt und einer Action-Szene zuschreibt („wilde Cliques als Vorläufer; ‚Halbstarke‘, Jugendbanden, Moped-Gangs, Rockergruppen und Rockmusikfans, Fußballfans u. a.“) eignen sich Räume „durch aggressiv-körperlichen Zugriff, durch ‚action‘“ an. „Körperlicher Risikoeinsatz ist die Regel“ (Baacke 1987, S. 42f).

„Wir hatten auch die geilsten Weiber dabei. [...] Klar, man musste ja mit irgendwas angeben, ne“

Aus Viktors Erläuterungen ist zu schließen, dass die Mädchen einen Objektstatus hatten. Das passt zu dem in der Forschungsliteratur bekannten Phänomen der ‚Rockerbräute‘ und der ‚Sozias‘: „Mädchen fanden – wenn überhaupt – nur unter gewissen Vorbehalten Zugang zu der Solidargemeinschaft der Jungen“ (Hägele 1997, S. 67).²⁴⁸ Als sogenannte Sozias, also Beifahrerinnen, wurden die Mädchen gern zu den Ausflügen mitgenommen. Aber wie schon in Viktors Darstellung aufgezeigt wurde, waren die „Weiber“, wie er sie nannte, nur „dabei“. Sie bestimmten weder mit, wohin der Ausflug gemacht wurde, noch waren sie anderweitig gleichwertige Mitglieder der Clique und konnten auch schnell wieder aus der Gruppe ausgeschlossen werden. Hägele hat in seiner Untersuchung auch eine Sozia interviewt, sie berichtete, man sei als Sozia darauf angewiesen gewesen, dass sich einer der Jungen um einen kümmerte und mitnahm. Der Status der Sozia wurde demnach von den Jungen vergeben.

„Im Ansehen der Gruppenmitglieder jedoch standen die Mädchen [...] ganz unten. Sie gehörten aber dazu. Ihre Rolle bestand darin, für Nachschub an Alkohol oder Essen zu sorgen und verfügbar zu sein, so wie die Pulle Wein zum Saufen oder das Moped für eine Spritztour.“ (Hägele 1997, S. 75)

Die ‚Braut‘ war für die Versorgung zuständig und wurde nicht nur mit dem Namen sondern auch mit den Tätigkeiten in eine traditionelle Frauenrolle gedrängt bzw. begab sich selbst in diese Rolle. Der Soziologe Rolf Lindner konstatiert in diesem Zusammenhang:

„Doch steht außer Frage, daß Mädchen in Subkulturen meistens eine periphere Rolle spielen. Dies gilt insbesondere für sogenannte delinquente Gruppierungen, in denen Mädchen kaum über den Status der ‚Bräute‘ hinauskommen.“ (Lindner 1985, S. 24)

Als Mädchen selbst zu fahren, war auch in den 1970er Jahren noch eine Seltenheit.²⁴⁹ Wenn die Mädchen begannen, aus der passiven Rolle der Mitfahrerin auszubrechen und selbst ein Moped besaßen, wurden sie zu einer anderen Projektionsfläche. Aus seinen Interviews trägt Hägele zusammen:

„Mopedfahrende Mädchen hielt man für ‚Exoten‘, mit ‚grimmigem Äußeren‘; sie wurden als ‚unnormal‘ belächelt oder gehörten einer ganz anderen Klasse an. In der männlichen Solidargemeinschaft Mopedclique stempelte man sie zu ‚Mannsweibern‘ und Außenseiterinnen ab, deren Anwesenheit ausschließlich dazu benutzt wurde, eigene Vorurteile zu bestätigen.“ (Hägele 1997, S. 70)

Als Sozia waren sie das Anhängsel, das hübsch aussehend sozusagen als ein Accessoire zum Moped gehörte. Als Mopedbesitzerinnen wurde ihnen die Weiblichkeit abgesprochen („Mannsweiber“) und sie wurden als „Exoten“ nicht unbedingt positiv bewertet. Dass ein Mädchen gut fahren konnte, wurde herabgespielt, indem sie als ‚Langsamfahrer‘ gebrandmarkt wurde, wodurch sie unter Umständen sogar den Anschluss an die Clique verlor (vgl. Hägele 1997, S. 19, 70). Auch das ‚Schrauben‘ an den Maschinen war eine männlich dominierte Domäne. Während die Jungen sich meist autodidaktisch Dinge beibrachten und

²⁴⁸ Tully spricht davon, dass sich um das Motorrad eine „männlich betonte, jugendliche Gruppenkultur“ (Tully 1998, S. 95) bilde.

²⁴⁹ Auch heute gibt es bei der Art des Führerscheins Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Während noch jeder dritte männliche Jugendliche einen Mopedführerschein oder vergleichbares macht, ist es nur jedes siebte Mädchen (vgl. Tully 2003, S. 27).

einander halfen, wurde gegenüber fahrenden Mädchen dieses ‚Geheimwissen‘ nicht weitergegeben. Die Mopedfahrerinnen konnten sich glücklich schätzen, wenn die Jungen ihnen bei Problemen die Maschine reparierten. Dabei auf Erklärungen zu hoffen, um das nächste Mal vielleicht selbst die Reparatur vornehmen zu können, brauchten sie nicht (vgl. Hägele 1997, S. 70). Man kann vermuten, dass für die Jungen das ‚Basteln‘ an der Maschine zum Erlebnis dazugehörte, während es den meisten Fahrerinnen eher um das Fahren an sich ging und das Reparieren eine Notwendigkeit darstellte (vgl. Hägele 1997, S. 70).

Die Darstellung von Viktor aus Stadt W. über die Binnenstruktur seiner Clique bestätigt diese Ergebnisse von Hägele. Die Mädchen in Viktors Clique gehörten nicht zum Kern, sondern waren mehr oder weniger austauschbar. Die Funktion der Mädchen in Viktors Clique war vor allem das Gutausssehen, weil die Jungs „mit irgendwas angeben“ wollten.

3.4.3 Motorisierte Jugendliche auf dem Schulweg – ein westdeutsches Phänomen

Wie schon zu Beginn des Kapitels 3.4 *Motorisierung. Wege zur Freiheit* angesprochen, spielte die Frage nach dem motorisierten Transportmittel auf dem Schulweg nur in Stadt W. und dort nur bei männlichen Interviewten eine Rolle. Das ist insofern bemerkenswert, als in der DDR die motorisierten Zweiräder eigentlich leichter zu bekommen waren, bspw. im Vergleich zu einem Auto, auf das man mehrere Jahre warten musste. Dennoch spielten Zweiräder jeglicher Art in den Interviews in Stadt O. keinerlei Rolle. Dafür dürften zwei Gründe ausschlaggebend sein: Zum einen ist trotz der leichteren Verfügbarkeit ein Mofa oder ein Moped eine teure Angelegenheit und häufig konnten sich die Jugendlichen ein solches Gefährt nicht leisten. Zum anderen stellte ein motorisiertes Zweirad oder ein Fahrrad für die Jugendlichen in der BRD im täglichen Gebrauch einen Mehrwert dar, weil sie nun unabhängiger und schneller auf dem Schulweg unterwegs waren. In der DDR waren die Schulwege durch die kleinen Schulbezirke derart kurz, dass der Schulweg zu Fuß zurückgelegt werden konnte. Zwar hätte sich auch hier eine Verkürzung der Zeit ergeben, vermutlich wog der Gewinn dieser paar Minuten auf dem Weg aber die Reparaturzeit und -kosten aus Sicht der Jugendlichen kaum auf. Auch das Fahrrad wurde in den Interviews nur angesprochen, wenn es um Ausflüge am Nachmittag ging.

Die seit den 1950er Jahren in der Bundesrepublik stattfindende Motorisierung der Bevölkerung sei in der DDR verzögert und abgeschwächt gewesen, so Steinbeck (vgl. Steinbeck 2012, S. 11):

„Das Wirtschaftswunder schloss im Zusammenspiel mit einer breit angelegten Förderung des Automobilitäts nach dem Motorisierungsrückstand gegenüber den westlichen Industriestaaten. [...] In der DDR hingegen spielten Motorräder bis zur friedlichen Revolution und dem Zusammenbruch der SED-Diktatur eine tragende Rolle der Breitenmotorisierung. Im Gegensatz zu den Pkws waren sie aufgrund der chronischen Produktionsengpässe meist ohne größere Wartezeiten zu bekommen.“ (Steinbeck 2012, S. 321)

Steinbeck bezieht sich in dieser Aussage aber auf die gesamte Bevölkerung. Wie oben schon angesprochen, lässt sich für die BRD eine Analogie zur technischen Entwicklung der Unterhaltungsmedien aufmachen. Durch die Einführung des Fernsehgerätes als neues Familienunterhaltungsgerät im Wohnzimmer der Bundesbürger wurde das Radio obsolet und wanderte dadurch sozusagen ins Kinder- und Jugendzimmer. Ähnliches lässt sich für die Entwicklung in der BRD auf dem Moped- und Automobilmarkt konstatieren. Durch die Verbreitung des Pkws als Familienauto wurden die vorher stark genutzten Mopeds und

Mofas Fahrzeuge der Jugendlichen. Da in der DDR eine solche Entwicklung durch die Lieferengpässe im Automobilbereich nicht stattfand, blieben Moped und Mofa auch weiterhin nützliche Fahrzeuge für Erwachsene und machten keine so starke Entwicklung in Richtung Jugendkulturen wie in der BRD.

„In der DDR war es keine reine Geldfrage, die das Motorrad so lange am Leben erhielt. Gegenüber Pkws besaßen sie stets den Vorteil, trotz der Mangelwirtschaft praktisch ohne längere Wartezeiten erhältlich zu sein, während die Fristen für Neuwagen über zehn Jahre betragen konnte. [...] Bedingt durch die wirtschaftlichen Verhältnisse blieb dem Motorrad im gesamten Ostblock die Rolle als Ersatzfahrzeug für fehlende Pkws bis zum Zusammenbruch 1989/90 erhalten.“ (Steinbeck 2012, S. 38f, 309)

Außerdem konstatiert Hägele als Gründe für den Mopedboom in den 1960er und 1970er Jahren in der BRD:

„Für den Stil der Mopedfahrer und ihrer massenhaft ausgeübten Praxis in den sechziger und siebziger Jahren waren unterschiedliche Faktoren verantwortlich, ohne die es keine Kultur der Mopedfahrer gegeben hätte: 1. Amerikanisierung der Gesellschaft; 2. Automobilisierung der Erwachsenen; 3. Jugendlischer Drang nach Freiheit und Mobilität; 4. Wachsende Bedeutung von Freizeit; 5. Finanzielle Abhängigkeiten.“ (Hägele 1997, S. 156)

Punkt 1 und 2 trafen genauso wenig auf die DDR zu wie Punkt 4, sodass drei von fünf Punkten in der DDR nicht gegeben waren. Offensichtlich war dieses Zusammenspiel von Faktoren der Grund bzw. einer der Gründe für die starke Verknüpfung von Jugendkulturen und motorisierten Zweirädern in der Bundesrepublik.

3.4.4 Zusammenfassung

Es wurde in diesem Kapitel deutlich, dass gerade für die Jungen die Motorisierung eine wichtige Rolle spielte. Der Wunsch nach einem Auto oder einem Motorrad war in den 1960er und 1970er Jahren in der BRD für viele männliche Jugendliche groß. Auf dem Weg zur ‚großen Maschine‘ gab es verschiedene Etappen, die mit der rechtlichen Möglichkeit, ab welchem Alter welches Fahrzeug gefahren werden durfte, zusammenhing. Dabei stellt das Fahrrad als nicht-motorisiertes Fahrzeug für die meisten den Einstieg dar. Die Fahrpraxis und die Erfahrung im Zweiradfahren half den Jugendlichen, wenn sie das erste motorisierte Zweirad nutzten: das Mofa. Nach nur wenigen Jahren konnte dann auf das Moped umgestiegen werden, das häufig im Aussehen schon an ein Motorrad erinnerte, auch wenn es nicht die gleiche Leistung brachte. In der BRD wird für die Zeit der 1960er und 1970er Jahre ein Mopedboom gerade unter Jugendlichen konstatiert. Dabei kauften die Jugendlichen häufig keine neuen Maschinen, sondern gaben ihr mühsam zusammengespartes Taschengeld für eine günstigere gebrauchte Maschine aus.

Das Moped wurde dabei zu einem Symbol für die Rebellion gegen die Erwachsenen. Schon die Halbstarken in den 1950er Jahren fielen mit ihren knatternden Maschinen auf. Später gab es die Mopeddeliquen, zu denen auch Viktor aus Stadt W. gezählt werden kann. Die Darstellung seiner Clique, die fast schon bandenartig Prügeleien mit Jugendgruppen aus anderen Stadtteilen hatte, spricht stark dafür. Genauso gab es aber auch Einzelfahrer, wie Konstantin aus Stadt W., die mit ihrer Motorisierung nicht unbedingt eine Rebellion gegen die Eltern und die Erwachsenen darstellen wollten, sondern vielmehr die Freiheit und Spontaneität durch das „*Individualfahrzeug*“ genossen. Diese Unabhängigkeit ist auch auf dem Schulweg zu spüren, wenn man nicht mehr auf die Abfahrtszeiten der öffentlichen Verkehrsmittel angewiesen ist. Der Schulweg wird durch das Nutzen eines

Zweirades kürzer, da man zum einen nicht wie mit den öffentlichen Verkehrsmitteln ‚mit der Kirche ums Dorf‘ fährt und durch die vielen Haltestellen viel Wartezeiten hat. Mit Fahrrad, Mofa und Moped kann man einen viel direkteren Weg zum Schulgelände nehmen und Abkürzungen fahren. Durch diese Verkürzung des Weges kann man – und das war für Konstantin nach eigener Aussage ein Hauptgrund, mit dem Zweirad zur Schule zu fahren – länger am Morgen schlafen und später aufstehen. Der Nachteil an dem „*Individualfahrzeug*“ ist allerdings, dass man nun seinen Schulweg nicht mehr mit seinen Freunden zusammen verbringt, sondern diese erst an der Schule trifft. In dieser Lebensphase scheinen sich hier aber die Prioritäten zu verschieben und der kürzere, effektivere Schulweg gewinnt gegenüber der Peergroup. Hägele konstatiert:

„Die Mopedzeit fiel in einen Lebensabschnitt, in dem sich die Jugendlichen von der Familie zu lösen begannen und in dem andere Bezugspersonen an Bedeutung gewannen. Die Mopedfahrer pflegten in erster Linie Kontakt zu Gleichaltrigen, die ebenfalls am Moped interessiert waren. Mit ihnen verbrachten sie den größten Teil ihrer Freizeit.“ (Hägele 1997, S. 43)

Was am Morgen nicht an Zeit mit den Schulfreunden verbracht wurde, wurde am Nachmittag und an Wochenenden nachgeholt. Die Freizeitgestaltung bei den motorisierten Jugendlichen sah vor allem so aus, dass man auf kleine oder große Fahrten ging und sich an öffentlichen Plätzen traf (vgl. Hägele 1997, S. 106ff; Lindner 1996, S. 228f).²⁵⁰

Das „*Individualfahrzeug*“ bringt neben der Unabhängigkeit und Freiheit auf der anderen Seite auch ein Mehr an Verantwortung mit sich. Während man als NutzerIn der öffentlichen Verkehrsmittel allenfalls daran denken muss, seine Sichtkarte monatlich zu erneuern, muss man als Fahrrad-, Mofa- oder Mopedfahrer fast täglich überprüfen, ob das Gefährt noch verkehrstauglich ist. Neben viel Zeit wird viel Geld in die Reparaturen des eigenen Gefährts gesteckt. Dabei kann das ‚Schrauben‘ zum Hobby avancieren. Konstantin aus Stadt W. schilderte eindrücklich, wie seine Freunde und er ganze Nachmittage damit verbrachten, an ihren Maschinen zu basteln – ob es notwendig war oder nicht. Das ‚Frisieren‘ und Reparieren der Maschinen war dabei genauso wie das Fahren der motorisierten Zweiräder eine Männerdomäne (vgl. Hägele 1997, S. 91ff; Hahne et al. 1986). Die Mädchen wurden als Sozias, die die Versorgung bei Ausflügen mit Getränken und Essen übernahmen, gern gesehen und als Rockerbräute waren sie schmückendes Beiwerk zur Maschine. Mitentscheiden, wohin die Ausflüge am Wochenende gehen, durften sie kaum. Das Fahren, geschweige denn das Reparieren der Maschinen wurde den Mädchen nicht zugetraut, sodass fahrende Mädchen und Frauen als Exoten angesehen wurden. Einen Zutritt zum ‚Männerclub‘ erlangten diese Mädchen trotzdem nicht (vgl. Hägele 1997, S. 19).

Der motorisierte Schulweg brachte dabei mehr Flexibilität und Individualität für die Fahrer mit sich (länger Schlafen; keine ungünstigen Abfahrtzeiten von öffentlichen Verkehrsmitteln).²⁵¹ Allerdings musste man den Schulweg allein hinter sich bringen. Die Jugend ist die Lebensphase, die davon geprägt ist, dass möglichst viel Zeit mit den Freunden verbracht wird, daher ist dies zunächst widersprüchlich. Zum einen war der allein zurückgelegte Schulweg aber viel kürzer, zum anderen kompensierten die Jugendlichen die ‚verlorene‘ Zeit mit der verstärkt am Nachmittag und an den Wochenenden gemeinsam mit den

²⁵⁰ Siehe zur Aneignung von öffentlichen Plätzen auch das nächste Kapitel 3.5 *Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen*.

²⁵¹ Erinntet sei hier an Heidi aus Stadt W., die morgens die Wahl hatte, entweder ca. eine Stunde vor Stundenbeginn an der Schule anzukommen oder fünf Minuten zu spät zu kommen.

Freunden verbrachten Freizeit. Zudem kann vermutet werden, dass die Schulwegfreunde aus den jüngeren Jahren nicht zwingend die Freunde in den Jugendjahren sind und sich daher u. U. die Relevanz des Schulwegs ändert.

Durch die Motorisierung, die sich häufig in Ausflügen niederschlug, lässt sich für die Kinder- bzw. Jugendkulturen sagen, dass sich die Gruppen vergrößerten. Es wurden verstärkt geschlechtsheterogene Cliques gebildet, die eine eigene differenzierte Binnenstruktur aufwiesen. Die eher angepassten Jugendlichen trafen sich nachmittags zum ‚Schrauben‘, während die Jugendlichen, die Baacke (2007) in einer ‚Action‘-Szene verorten würde, die Auseinandersetzung mit anderen ähnlich gelagerten Gruppen suchten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Fahrrad und die Kleinkrafträder für den Schulweg und für die Kinder- und Jugendkulturen in der BRD für einen Teil der Jungen sehr zentral waren. Weiterhin lässt sich feststellen, dass für diese Jungen das motorisierte Zweirad im Zentrum der Jugendkultur stand und ein dementsprechender Habitus sowie entsprechende jugendkulturelle Symbole zu finden waren, wie beispielsweise die Lederjacke. Sowohl für die Mädchen als auch für die Kinder und Jugendlichen in der DDR spielten diese Fortbewegungsmittel kaum eine Rolle.

3.5 Rauman eignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen

In den bisherigen Ausführungen zu Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen ist immer wieder angesprochen worden, dass sich viele der Interviewten ihre Umwelt angeeignet haben. In folgendem Kapitel soll diese Thematik daher fokussiert behandelt werden. Dabei ist es sinnvoll, zunächst zu klären, was öffentliche Räume sind und wie Aneignungsprozesse stattfinden können. Dies wird an einigen Beispielen aus dem vorliegenden Interviewmaterial verdeutlicht.

Rauman eignung von Kindern und Jugendlichen ist ein noch relativ wenig erforschtes Gebiet in der Erziehungswissenschaft. Gerade Untersuchungen, die sich dabei nicht mit Schule oder Familie beschäftigen, sind selten. Dies konstatiert auch die Erziehungswissenschaftlerin Cathleen Grunert:

„Das Thema Raum und Rauman eignung insbesondere in den Sphären außerhalb von Familie und Schule spielt in der Kindheits- und Jugendforschung bislang noch eine eher untergeordnete Rolle. Raum nicht nur als Bedingungsfaktor für Entwicklungschancen zu betrachten, sondern auch die spezifischen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen sowie deren Bedeutungszuschreibungen in den Blick zu nehmen, ist erst in den letzten Jahren zu einem wichtigen Thema der Kindheits- und Jugendforschung avanciert.“ (Grunert und Deinert 2010, S. 148)

Außerdem weist Grunert darauf hin, dass die Forschungsarbeiten häufig aus einer Defizitperspektive die Rauman eignung von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen und diese problematisiert darstellen. Dabei haben schon Martha und Hans Heinrich Muchow 1935 nicht nur darauf geblickt, *welche* Orte von Kindern und Jugendlichen genutzt werden, sondern fragten nach „subjektiven Bedeutungszuschreibungen und dem Aneignungsverhalten der Kinder“ (Grunert und Deinert 2010, S. 148 bezogen auf Muchow und Muchow 1998).²⁵²

²⁵² Zum *Leben, Werk und Weiterwirken* (Untertitel) von Martha Muchow siehe Faulstich-Wieland und Faulstich 2012.

In den letzten Kapiteln ist immer wieder zur Sprache gekommen, dass die Kinder und Jugendlichen sehr kreativ und produktiv mit ihrer Umwelt umgingen, um sich ihre eigenen Nischen zu gestalten. Vor allem öffentliche Räume und Plätze spielten dabei eine große Rolle. Öffentliche Räume können durch ihre Zugänglichkeit unterschieden werden. Für Ulrich Deinet ist der öffentliche Raum zunächst einmal „der allgemein zugängliche Bereich von Orten ohne physische oder soziale Barriere“, der häufig „sinnbildlich mit einer idealisierten städtischen Freiheit in Verbindung gebracht und mit Vorstellungen von freien Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten, Toleranzen und Demokratie assoziiert“ (Deinet 2009b, S. 14) werden kann. Er unterscheidet dann in Bezug auf Oliver Frey (2004, S. 223) und Ursula Nissen (1998, S. 170) drei Typen von öffentlichen Räumen:

- „öffentliche Freiräume“ (Grünflächen, Parks, Spielplätze, der Straßenraum ...)
- „öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume“ (Kaufhäuser, shopping malls, Bahnhöfe ...)
- „institutionalisierte öffentliche Räume“ (Sportanlagen, Vereine, Musikschulen, Kirchenräume ...)

Mopedcliquen nutzten beispielsweise häufig öffentliche Plätze als Treffpunkte und Startpunkte, die demnach als *öffentliche Freiräume* charakterisiert werden können:

„Die Jugendlichen [Mopedfahrer, I. C.] halten sich meist auf freien Plätzen oder in geschlossenen Räumen auf, die ihnen eine gewisse Intimität sichern und die von den Erwachsenen nicht einsehbar sind. Diese Räume sind aber nicht von vornherein schon vorhanden; sie werden vielmehr angeeignet.“ (Hägele 1997, S. 149)

Diese Aneignung kann dabei, so Hägele, auch als Provokation verstanden werden, da der Raum erkämpft werden muss. Eine Interviewpassage, die schon in Kapitel 3.2.3 *Treffpunkte* behandelt wurde, zeigt, wie sich die Jugendlichen einen Zaun an einer Bushaltestelle als Teil des öffentlichen Raumes aneigneten und den Konflikt, der damit einherging:

„Und die Abfahrt war hier drüben links wo jetzt die Gärtnerei da ist. Da ham mer uns immer auf'n Zaun gesetzt da gabs immer Theater mit dem Opa. Ja klar, wir dem den Zaun kaputt gemacht. Ne. Joa, hatter sich immer so uffgeregt, je mehr er sich aufgeregt hat umso besser für uns pff gib ihm noch einen“

Die Jugendlichen setzten sich nicht auf eine Bank oder blieben stehen, sondern nutzten einen Zaun als Sitzgelegenheit, der dadurch Schaden nahm. Der eigentliche Zweck des Zaunes, die Abgrenzung zweier Grundstücke, wurde dabei ignoriert und der Zaun ‚umfunktioniert‘. Diese Aneignungspraxis, die Objekte wie den Zaun in einer anderen als der vorgesehenen Funktion benutzt, stößt bei dem Erwachsenen, der gleichzeitig Besitzer des Zaunes ist, auf Unverständnis und Ärger. Es dokumentiert sich hier, dass Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene unterschiedliche Wahrnehmungen ihrer Umwelt hatten. Während der Zaun für den Erwachsenen nur ein Zaun war, ein Abgrenzungsgegenstand, so experimentierten die Kinder bzw. Jugendlichen mit anderen Nutzungsmöglichkeiten, wie beispielsweise dem Sitzen darauf.

Eine Einkaufspassage, wie Konrad und seine Freunde in Stadt W. sie als Rückzugsort nutzten, entspricht einem *öffentlich zugänglichen verhäuslichten Raum*:

„Da wo DER BUCHLADEN ist da war früher so ne Passage, kenn se vielleicht noch A. da war das A.-KINO drin. Und da gings früher so ne Treppe runter da war man genau da und jetzt gehn mer den unoriginalen Weg den ich nie gegangen bin (8) Und da flogen dann immer so die Schultaschen an die Seite da wurden halt Zigaretten ge-geraucht da in der Passage. Ja da konnte uns keiner sehn“

Diese Interviewstelle ist in den Kapiteln 3.2.3 *Treffpunkte* und in Kapitel 3.3.2 *Rebellion durch Rauchen* angesprochen worden. Die Jungen nutzten die kleine Einkaufspassage als Nische, um sich vor den Blicken der Erwachsenen, besonders der Lehrer, zu schützen. Der Direktor hatte Konrad eine Strafarbeit aufgegeben, nachdem er ihn vor dem Schulgelände eine Pfeife hatte rauchen sehen. Dass die Eltern dem damals 15-Jährigen das Rauchen erlaubten, war nicht relevant. Konrad und seine Freunde trafen sich fortan in der kleinen Passage in der Nähe der Schule, wo sie rauchten und sich über Musik und das Fernsehprogramm austauschten. Die Jungen eigneten sich dabei den Raum an und nahmen ihn dabei ein. Doch was heißt das genau?

Deinet benennt Aspekte, die seiner Meinung nach den Aneignungsbegriff ausmachen:²⁵³

- „eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
- Erweiterung des Handlungsraumes (neue Möglichkeiten in neuen Räumen)
- Veränderung der vorgegebenen Situation und Arrangements
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinne einer „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ und „Bedeutungsverallgemeinerung“ (Deinet 2009b, S. 21)

Gerade in Konrads Beispiel der Nutzung der Einkaufspassage können viele der hier aufgelisteten Aspekte wiedergefunden werden. Zum einen setzen die Jungen sich mit der Umwelt auseinander und zwar eigentätig, d. h. sie selbst wurden aktiv. Das Hinwerfen der Schultasche nach dem Schultag und das Anstecken der Zigarette, beides gehörte zur Inszenierung der Jungengruppe. Durch diese Handlungen nahmen die Jungen den Ort ein und machten ihn sich zu eigen. Am deutlichsten wird die Aneignung dadurch, dass der Ort von den Jungen nicht wie intendiert als Einkaufspassage genutzt wurde, die man betritt, um einen Schaufensterbummel zu machen oder tatsächlich etwas einzukaufen. Stattdessen rauchten die Jugendlichen dort und ließen ihre Sachen auf dem Boden liegen. Neben der Inszenierung wird der Raum hier auf veränderte Art und Weise genutzt. Zusätzlich kann man annehmen, dass die Einkaufspassage neue Handlungsmöglichkeiten, wie beispielsweise das Rauchen, eröffnete, da dies in der Schulumgebung nicht möglich war. Zumindest nicht ohne dafür abgestraft zu werden. Da zur Cliquenaktivität auch die Auseinandersetzung mit Musik und Fernsehen gehörte, darf davon gesprochen werden, dass eine Erweiterung von Kompetenzen in diesem Bereich stattfand. Deinet's Aspekte sind demnach gleich mehrfach im dargestellten Aneignungsprozess der Einkaufspassage zu finden. Auf dem Schulweg besteht tagtäglich die Gelegenheit, sich (öffentliche) Räume anzueignen. Der Weg selbst wird dadurch zu einem Erlebnis- und Möglichkeitsraum und bewerkstelligt die Schaffung und Weiterentwicklung eigener Kinder- und Jugendkulturen. Ein ebenso *öffentlich zugänglicher verhäuslichter Raum* wie Konrads Passage ist die Straßenbahnhaltestelle, wie sie beispielsweise bei Roman aus Stadt W. beschrieben wird:

„Und äh vorne an der Straße an der Straßenbahnhaltestelle L.-STRAßE, also K.-GASSE heißt die Haltestelle, da kam dann eigentlich so die Schulfreunde hinzu die mit mir gemeinsam nach oben

²⁵³ Siehe dazu auch Kapitel 1.2.4 *Raum* in dieser Arbeit..

geschult wurde also von der Grundschule auf die weiterführende. [...] Früher ham wer immer da auf der Mauer gesessen das war eigentlich so unser- unser Treffpunkt dann morgens früh“

Auch hier eignen sich die Jungen diesen öffentlichen Raum an, indem sie schon vorhandene Gegenstände, wie die Mauer, anders nutzen. Ebenso wie in Konrads Einkaufspassage findet auch hier eine Veränderung der vorgegebenen Situation und Arrangements statt, wenn die Mauer als Sitzgelegenheit genutzt wird.

Generell scheint das Sitzen an Orten oder auf Gegenständen, die dafür nicht konzipiert wurden, eine häufige Aneignungspraxis von Kindern und Jugendlichen im vorliegenden Sample zu sein. Markus aus Stadt O. berichtet vom Sitzen auf einem Straßengeländer, das sich in der Nähe der Schule an einer sehr stark befahrenen Straße befand:

„Ja, also wir sind dann hier bis an die Ecke, hier- das war früher hier auch noch Altbau gewesen, da war hier unten an der Ecke war hier ne Bäckerei drinne gewesen. Das war die süße Ecke gewesen. Und da war (.) dieses Geländer ging hier rum und da saß mer dann hier so mit am Geländer. War halt so n kleiner Treff gewesen“

Das Sitzen auf dem Straßengeländer, auf dem Zaun oder dem Mäuerchen, alle drei Varianten beschreiben eine sehr offensive Raumanneignung, die immer in Cliquen stattgefunden hat. Es scheint eine Art des Sich-Präsentierens zu sein, denn das Sitzen auf dem Zaun und dem Geländer stellt ein erhöhtes Sitzen dar. Zudem ist auffällig, dass diese Art der Raumanneignung nur von männlichen Interviewpartnern angesprochen wurde. Dies bestätigt die Ergebnisse anderer Forschung, wonach sich Jungen öffentliche Räume expansiver und präsenter aneignen (vgl. Grunert und Deinert 2010, S. 151; Deinet 2009b, S. 22f; Löw 2001, S. 253).

Spielplätze, die nach Deinet als *öffentliche Freiräume* gezählt werden, waren beliebte Treffpunkte für Kinder und Jugendliche.²⁵⁴ Dabei ist festzustellen, dass jüngere Kinder diese Plätze genutzt, aber nicht unbedingt eine Aneignung im Sinne von kreativer Umnutzung vorgenommen haben. Doreen aus Stadt O. erzählt beispielsweise vom Spielplatz direkt hinter ihrem Wohnhaus als einem Treffpunkt der Kinder aus den umliegenden Gebäuden. Dabei wurden die Spielgeräte nach ihrer intendierten Funktion genutzt. Manuel, ebenfalls aus Stadt O. hat einen Spielplatz in der Nähe der Schule als Treffpunkt mit seiner Jungenclique beschrieben. Sie haben sich morgens extra früher getroffen, um noch gemeinsam dort spielen zu können. Dabei nutzten die Jungen die vorhandenen Spielgeräte. Erst später, im Jugendalter, wurde der Platz auch anders genutzt, zum einen als Rückzugsort zum Aufteilen geklauter Süßigkeiten und zum anderen, um sich in der Peergroup unbeaufsichtigt von den Erwachsenen aufzuhalten.²⁵⁵

Mit dem Alter ändert sich die Raumanneignung bzw. Orte können in unterschiedlichem Alter eine unterschiedliche Nutzung erfahren. Dabei ist zu bemerken, dass von vornherein beispielsweise Spielplätzen und Wohnspielstraßen eigene Funktionen zugeschrieben werden:

²⁵⁴ Siehe zu Raumanneignung und Treffpunkten auch Schnur 2011, S. 460.

²⁵⁵ In Manuels Fall wurde der Spielplatz von einem seiner Freunde auch einmal als Übungsplatz genutzt, da dieser nicht sehr gut im Sportunterricht im Weitwerfen war. Diese Übung funktionierte nicht wie geplant: Beim Werfen eines Steins landete dieser in der Scheibe eines in der Nähe geparkten Trabis. Glücklicherweise für den Jungen wurde er dabei nicht gesehen.

„Während der Spielplatz allgemein den von der übrigen Erwachsenenwelt abgegrenzten reservierten Schonraum für Kinder darstellt, erfüllt die Wohnstraße die für die kindliche Entwicklung wichtige Funktion der Auseinandersetzung mit der Alltagswelt.“ (Müller 1980, S. 67)

Die Spielplätze sind ein meist pädagogisch geformter Raum, der bestimmte Handlungsweisen bei den Kindern anregen soll. Die Wohnstraße hingegen ist ein Raum, der allen Teilen der Gesellschaft zugänglich ist. Natürlich ist dieser Raum durch bestimmte Funktionen bestimmt, aber er ist nicht für die Kinder erschaffen, wie die Spielplätze. Die Kinder eignen sich die Straßen an, indem sie den Raum anders nutzen, als die gesellschaftliche Funktion dies vorsieht. Das Spiel auf der Straße ist dabei ein zentrales Beispiel, das auch in der Forschung intensiv betrachtet wurde.²⁵⁶ Die Straße wird dabei für die Kinder und Jugendlichen zu einem Sozialraum, der durch die Handlungszusammenhänge auch Handlungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Deinet 2009b, S. 17, der sich auf Kurt Bader in Stiftung Mitarbeit bezieht).

Im vorliegenden Sample wurden Einkaufspassagen und Bahnhöfe von Kindern und Jugendlichen als *öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume* genutzt. *Öffentliche Freiräume* allerdings, also Spielplätze, Parks und der Straßenraum, wurden noch häufiger genannt. Dabei lassen sich die *öffentlichen Freiräume* danach unterscheiden, welche dieser Räume für die Allgemeinheit (Parks, Straßenraum) und welche speziell für Kinder (Spielplätze) gebaut wurden. Bemerkenswert ist, dass Kinder und Jugendliche die Spielplätze zunächst nach ihrer Intention gebrauchen. Dahingegen wurde der Straßenraum, etwa Zäune, Mäuerchen und Straßengeländer, von ihnen zweckentfremdet genutzt. Mit dem Alter, wenn die Kinder aus dem Nutzungsverhalten von Spielplätzen ‚herauswachsen‘, werden auch diese anders gebraucht. Die Zweckentfremdung nimmt demnach während der Jugendzeit zu. Das drückt zum einen die Ablehnung der Definitionsherrschaft der Erwachsenen aus, zum anderen zeigt es, dass die Jugendlichen gerade diese Räume als Möglichkeitsräume begreifen und sie benutzen, um sich auszuprobieren.

Dabei ist anzumerken, dass es sich bei dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden Sample um Stadtkindheiten handelt. Die dargestellte Aneignung der Umwelt ist damit genauer eine Aneignung des *städtischen* öffentlichen Raums. Zwar lassen sich Parallelen zu Schulwegen im ländlichen Gebiet finden, wie sie Mélanie Surmont (2005, 2006) dargestellt hat. So ist das Stehlen von Süßigkeiten in der Stadt und von Früchten auf dem Land durchaus vergleichbar.²⁵⁷ Surmont beschreibt dies in Zusammenhang mit bestimmten Jahreszeiten: der Kirschezeit und der Nusszeit. In der Stadt ist eine solche von Jahreszeiten und ländlicher Umgebung geprägte Mutprobe eher schwierig zu realisieren. Der Anlass fehlt in gewisser Weise, da die Früchte nicht sozusagen wie auf dem Präsentierteller am Wegesrand dazu einladen, gepflückt zu werden. In Interviews der vorliegenden Studie lässt sich aber ein städtisches Äquivalent finden: Das Stehlen von Süßigkeiten aus dem Lebensmittelgeschäft. Manuel aus Stadt O. berichtet von dieser Mutprobe, die häufig stattfand und dementsprechend immer neue Taktiken von den Jungen erforderte. Gerade im Vergleich zu Surmonts Ergebnissen zeigt sich an dieser Stelle, dass es zwar Ähnlichkeiten in der Aneignung des öffentlichen Raums auf dem Schulweg, aber eben auch deutliche Unterschiede zwischen Stadt und Land gibt. Diese Unterschiede ergeben sich durch die vorgefundenen öffentlichen Räume, die den Kindern und Jugendlichen in Stadt und Land zur Verfügung stehen. In der Stadt spielen Rückzugsorte und Nischen eine größere Rolle.

²⁵⁶ Vgl. bspw. Opie und Opie 1984 oder auch Zinnecker 2001.

²⁵⁷ Siehe auch Kapitel 4.2 *Erlebnisse auf dem Schulweg* in der vorliegenden Arbeit.

Einkaufszentren, wie sie von Konrad in Stadt W. und Manuel in Stadt O. und ihren jeweiligen Cliquen eingenommen werden, sind dabei deutliche Inbesitznahmen von städtischem Raum. Ebenso können die Rückzugsorte auf Spielplätzen als Aneignung von dezidiert städtischem Gebiet verstanden werden.

3.5.1 „Ich hab in meinem ganzen Leben nie wieder ne Straße gesehn wo 's soviele Kinder gab.“

Im letzten Teilkapitel wurde in Bezug auf aktuelle Forschungen herausgearbeitet, welche Räume sich die Kinder und Jugendlichen im vorliegenden Sample bevorzugt aneigneten. In dem nun folgenden Teilkapitel werden die Peers im Zusammenhang der Raumanneignung in den Fokus gesetzt.

In den vorliegenden 15 Interviews sprachen alle Personen davon, dass man im Untersuchungszeitraum der 1970er Jahre als Kinder und Jugendliche sehr viel draußen war und dort immer andere Kinder und Jugendliche getroffen habe. Das Spiel auf der Straße im Stadtteil ist eine zentrale Erinnerung für die in den 1970er Jahren Aufgewachsenen. Tatsächlich waren sowohl in der BRD als auch in der DDR die 1960er Jahre besonders geburtenstarke Jahrgänge.²⁵⁸ Viktor aus Stadt W. konstatiert: *„Ich hab in meinem ganzen Leben nie wieder ne Straße gesehn wo's soviele Kinder gab.“* Sandra aus Stadt O. berichtet davon, dass in den großen Wohnblocks ihres Stadtteils viele Kinder wohnten, die mit ihr in die Schule gingen:

„so nach der ersten Zeit wenn mer, als mer sich dann so kennengelernt hatte, ham ja in diesen zwei Blocks hier also in der fünfundvierzig und in der siebenundvierzig einige Kinder gewohnt die mit mir in der Klasse warn (...) und man hat sich dann hier halt verabredet vorm Haus (...) und is das gemeinsam gelaufen“

Deutlich wird in den Aussagen, dass es sich um eine Zeit handelte, in der viele Kinder – vor allem im Vergleich zu heute – in der Nachbarschaft wohnten. Daraus ergab sich, dass viele Kinder gleichzeitig gerade am Morgen auf dem Weg zur Schule unterwegs waren. Auch Katja aus Stadt O. erinnert sich daran, dass von allen Seiten Kinder in Richtung Schule *„strömten“*. Conny aus Stadt W. berichtet davon, dass durch die vielen Kinder immer etwas auf der Straße los war:

„Wir sind immer ir-irgendwie gelaufen=gelaufen=gelaufen (...) und auch so kann mich erinnern das (...) wir eigentlich immer draußen warn also man hat immer wirklich zu jeder Tageszeit Kinder draußen oder Mitschüler Freunde Nachbarn gefunden mit denen man was unternehmen konnte spielen konnte (...) man hat sich eigentlich auch immer sicher gefühlt“

Für Conny sind Kindheitserinnerungen damit sehr stark mit dem Draußensein verbunden, wo man *„eigentlich immer“* Peers gefunden hat, mit denen etwas gemeinsam gemacht werden konnte. Bemerkenswert ist der Abschluss der Passage, in der Conny anspricht, dass man sich *„immer sicher gefühlt“* habe.

Der Stadtforscher Alexander Flohé und der Soziologe Reinhold Knopp konstatieren:

²⁵⁸ Über die Bevölkerungszahlen des Statistischen Bundesamtes lässt sich für die Geburtsjahrgänge der 1960er Jahre ein Hoch ablesen. Die Zahlen sind gesamtdeutsch zu verstehen, im zweiten Reiter der Seite sind die Zahlen für das frühere Bundesgebiet aufgezeigt, die Differenz daraus dürfte die für die DDR veranschlagten Geburtszahlen sein.

„Außerhalb der elterlichen Wohnung, der Schule und verhäuslichter Freizeitangebote ist dieses Draußen auch ein Ort der Nicht-Kontrolle, des Abenteuers, der Begegnung mit anderen, aber auch der Unsicherheit und Angst“ (Flohé und Knopp 2009, S. 29)

Sie sprechen damit die wichtigsten Aspekte des Draußenseins für Kinder und Jugendliche an:

- Nicht-Kontrolle
- Abenteuer
- Begegnung mit anderen

Diese Punkte wurden ebenfalls in den Interviews der vorliegenden Studie angesprochen, wie im Laufe des Kapitels sichtbar wird. Die Begegnung mit anderen wurde schon in Connys Zitat sehr deutlich. Aber was ist mit den von Flohé und Knopp angesprochenen Gefühlen der „*Unsicherheit und Angst*“? Zunächst mag Connys Zitat, die sehr deutlich von ‚Sicherheit‘ gesprochen hat, als entgegengesetzt wirken. Wenn man sich allerdings fragt, warum Conny dies überhaupt anspricht, muss man feststellen, dass eine Thematisierung von Sicherheit gleichzeitig auch ein Sprechen über Unsicherheit ist. Denn wenn man sich wirklich sicher fühlen würde, würde man gar nicht darüber nachdenken, dass es anders sein könnte. In Connys Zitat liegt vielmehr die von Flohé und Knopp angesprochene Unsicherheit und Angst indirekt hinter dem Wort „*sicher*“. Vorstellbar ist zudem, dass die gefühlte Unsicherheit und Angst durch die vielen Peers, die man im Stadtteil traf, etwas abnahm und durch die Verringerung ein Gefühl der Sicherheit aufkam. Die Clique bietet einen sozialen Schutzraum, der gerade den eher introvertierten Kindern und Jugendlichen ein Gefühl der Sicherheit geben kann.

Die Cliquenzeit ist sowohl zeitlich als auch räumlich eingeschränkt (vgl. Deinet 2009a, S. 7). Raum ist dabei als „etwas Dynamisches“ zu verstehen, „das von den Bedeutungszuschreibungen des Einzelnen abhängig ist und in den sozialen Interaktionen und Handlungen zu allererst entsteht“ (Grunert und Deinert 2010, S. 150).²⁵⁹ Für Viktor aus Stadt W. waren die sozialen Interaktionen auf dem Schulweg nicht nur in Bezug auf seine Freunde wichtig. In folgender Interviewpassage ist zum einen die zeitliche Einschränkung wichtig. Das Treffen der Kinder fand auf dem morgendlichen Schulweg von Viktor statt, und nur in einer bestimmten Lebensphase, in welcher Viktor seinen Schulweg mit dem Fahrrad zurücklegte. Zum anderen ist die räumliche Einschränkung darin zu sehen, dass die Kinder an bestimmten Orten aufeinandertrafen und zunächst die sozialen Interaktionen zu einem ‚Konfliktraum‘ geführt haben, der sich dann in einen ‚Freundschaftsraum‘ verwandelte:

„Ich kenn die Menschen die da gewohnt haben ich weiß was das für Menschen warn und ich weiß was meine Eltern gesucht haben wenn ich mit den Jungs da gespielt hab. No go. Spiel nicht mit den Schmuddelkindern. Ja. Weil die Menschen die da gelebt hatten das warn früher die se vom STADTTEIL D weggejagt hatten. Ganz schlimm. Ganz ganz üble Sache. Und damals in der Zeit wenn da die Polizei reingefahrn is nur mit Mannschaftswagen die ham sich ja mit einzelnen Wagen gar net getraut. So un da musst ich halt auch jeden Tag dran vorbei. Und die Kinder die da warn die ham natürlich schon gesehn bessere Anziehsachen so wie heute auch nur damals war das heavy. Ja. Und da hab ich dann eben manche (unverständlich) gekriegt da oben. Ja. Joa un da hab ich mir eben einfach mal gedacht pass mal auf die schaffst du net die musste zum Freund machen. Ja, gab natürlich Ärger zu Hause. Aber ich konnte dadurch. Ja. Und so hat's gepasste, ne“

²⁵⁹ Siehe zum Raumbegriff auch Kapitel 1.2.4 *Raum* in dieser Arbeit.

Viktor betont in seiner Erzählung, dass er die Menschen in der Siedlung kannte. Seine Eltern hießen den Kontakt zu den Kindern und Menschen, die sich in einer sehr schwierigen sozialen Lage befanden, nicht gut: „*Spiel nicht mit den Schmuddelkindern*“, sagt Viktor und rekurriert auf das Lied von Liedermacher Franz Josef Degenhardt von 1965. Die Kinder aus der Siedlung wurden demnach von Viktors Eltern nach seiner Aussage als „*Schmuddelkinder*“²⁶⁰ angesehen, von denen er sich fernzuhalten habe, weil sie einen schlechten Einfluss auf ihn ausüben könnten.

Viktor berichtet davon, dass die Menschen, die in der Siedlung lebten, aus einem anderen Stadtteil ‚verjagt‘ wurden und in der Siedlung eine neue Unterkunft bekamen. Er nahm Anteil an dem Schicksal der Verjagten. Im gleichen Atemzug sagt er aber auch, die Polizei hätte sich nur mit einem Mannschaftswagen, also nicht mit kleineren Autos, in die Siedlung getraut. Damit beschreibt er das Quartier als gefährlichen Ort, an dem sich selbst die Polizisten nur in großen Mengen sicher fühlten. Diese Ambivalenz zwischen „*das war ganz schlimm*“ für die Menschen dort und „*da hat selbst die Polizei sich kaum reingetraut*“ schwingt in Viktors Erzählung mit. Die Darstellung des Quartiers beendet Viktor mit dem Satz „*So un da musst ich halt auch jeden Tag dran vorbei.*“ Bis dahin war die Beschreibung eine Prélude, um zu zeigen, welche Dinge Viktors Schulweg prägten. Er berichtet dann von den Kindern, die er morgens auf dem Weg dort traf und benennt Kleidung als Statussymbol in der Kultur der Kinder.²⁶¹ Er hatte bessere Anziehsachen als die Kinder dort und war daher, so seine Darstellung, Aggressionsziel der Kindergruppe(n). Es kam zu Konflikten, die auch körperlich ausgetragen wurden. Viktor beschreibt seine Gedanken wie folgt: „*Joa un da hab ich mir eben einfach mal gedacht pass mal auf die schaffst du net die musste zum Freund machen*“. Widerstand gegen diese Gruppe als Einzelperson war kein gangbarer Weg. Seine Herangehensweise zur Lösung des Konflikts

²⁶⁰ „*Spiel nicht mit den Schmuddelkindern, sing nicht ihre Lieder. Geh doch in die Oberstadt, machs wie deine Brüder! So sprach die Mutter, sprach der Vater, lehrte der Pastor. Er schlich aber immer wieder durch das Gartentor und in die Kaninchenställe, wo sie Sechsunsechzig spielten um Tabak und Rattenfelle – Mädchen unter Röcke schielten – wo auf alten Bretterkisten Katzen in der Sonne dösten – wo man, wenn der Regen rauschte, Engelbert, dem Blöden, lauschte, der auf einen Haarkamm biß, Rattenfängerlieder blies. Abends am Familientisch, nach dem Gebet zum Mahl, hieß es dann: Du riechst schon wieder nach Kaninchenstall. Spiel nicht mit den Schmuddelkindern, sing nicht ihre Lieder. Geh doch in die Oberstadt, mach's wie deine Brüder! Sie trieben ihn in eine Schule in der Oberstadt, kämmten ihm die Haare und die krause Sprache glatt. Lernte Rumpf und Wörter beugen. Und statt Rattenfängerweisen mußte er das Largo geigen und vor dünnen Tantengreisen unter roten Rattenwimpern par cur Kinderszenen klimpern – und, verklemmt in Viererreihen, Knochen morsch und morscher schreien – zwischen Fahnen aufgestellt brüllen, daß man Freundschaft hält. Schlich er manchmal abends zum Kaninchenstall davon, hockten da die Schmuddelkinder, sangen voller Hohn Spiel nicht mit den Schmuddelkindern ... Aus Rache ist er reich geworden. In der Oberstadt hat er sich ein Haus gebaut. Nahm jeden Tag ein Bad. Roch, wie bessre Leute riechen. Lachte fett, wenn alle Ratten ängstlich in die Gullys wichen, weil sie ihn gerochen hatten. Und Kaninchenställe riß er ab. An ihre Stelle ließ er Gärten für die Kinder bauen. Liebt hochgestellte Frauen, schnelle Wagen und Musik, blond und laut und honigdick. Kam sein Sohn, der Nägelbeißer, abends spät zum Mahl, roch er an ihm, schlug ihn, schrie: Stinkt nach Kaninchenstall. Spiel nicht mit den Schmuddelkindern ... Und eines Tages hat er eine Kurve glatt verfehlt. Man hat ihn aus einem Ei von Schrott herausgepellt. Als er später durch die Straßen hinkte, sah man ihn an Tagen auf 'nem Haarkamm Lieder blasen, Rattenfell am Kragen tragen. Hinkte hüpfend hinter Kindern, wollte sie am Schulgang hindern und schlich um Kaninchenställe. Eines Tags in aller Helle hat er dann ein Kind betört und in einen Stall gezerrt. Seine Leiche fand man, die im Rattenteich rumschwamm. Drumherum die Schmuddelkinder bliesen auf dem Kamm: Spiel nicht mit den Schmuddelkindern ...“ (Degenhardt 1965)*

²⁶¹ Zur Kleidung als Teil von Jugendszenen (auch von Mainstream-Jugendlichen) siehe Kapitel 3.3.1 „*Talking 'bout my generation*“ in dieser Arbeit.

war es, mit diesen Kindern Freundschaft zu schließen. Wie schon weiter oben angesprochen, waren Viktors Eltern gegen die Freundschaft mit den sogenannten „Schmuddelkindern“. Viktor war es aber offensichtlich wichtiger, dass er ohne Repressalien an dem Quartier vorbei konnte, der „Ärger“ zu Hause wog das nicht auf. Die Furcht vor den Eltern war anscheinend nicht so groß wie die Furcht vor der Kindergruppe. Kurzum: Die Peers spielten für den Schulweg die wichtigste Rolle. Wenn man sich den bisherigen Abschnitt als Gesamtes und Viktors im Einzelnen immer wieder im Interview dargestellte konflikt-hafte Beziehung mit seinen Eltern betrachtet, liegt der Schluss nahe, dass neben der eben dargestellten Abwägung auch eine Widerständigkeit gegen die Eltern ausgedrückt wurde. Für Conny waren die Peers ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Kinder- bzw. Jugendkulturen auf der Quartiersstraße. Oben berichtete Conny schon von der Sicherheit, die sie als Kind und Jugendliche in ihrem Stadtteil fühlte. Sie erzählt aber auch von Abenteuern:

„wir ham immer irgendwie draußen auch ganz viel erlebt und wie gesagt damals da wurde das Einkaufszentrum (.) gebaut s war riesen Baustelle (.) da gabs dann also diese ausgehobenen Gruben die warn voller Wasser das war ((hch)) unglaublich gefährlich also ich glaub auch damals durfte man schon keine Baustellen betreten aber das war (.) Abenteuerplatz war's. Die (Bretterbuden sind dann) über diese äh über diese Riesenpfützen die fast wie s- kleine Seen warn“

Ohne offensichtliche Regeln der Erwachsenen eigneten sich die Kinder die Baustelle an. Entweder sie waren sich der Gefahr nicht bewusst oder aber gerade der Gefährlichkeit wegen war es für die Kinder so aufregend. Man kann bei dem Bauplatz von einem öffentlichen oder zumindest öffentlich zugänglichen Raum sprechen, den sich Conny und ihre Freunde aneigneten. Die Baustelle war zunächst erst einmal nur eine Baustelle, durch die Aneignung der Kinder wurde diese zu einem Spielplatz und aufgrund der unterschwelligen Gefährlichkeit sogar zu einem „Abenteuerplatz“. Kindheit wird hier von Conny als frei und selbstbestimmt dargestellt. Die Kinder eigneten sich den Stadtteil an, in dem sie lebten, Erwachsene spielten in den Erzählungen hingegen kaum eine Rolle. Mit der Stadtgeographin Julia Lossau gesprochen findet hier eine Umdeutung des nahegelegten Verhaltens statt (vgl. Lossau 2011, S. 190). Die Baustelle stellte gewisse Gefahren dar, weil es sich um ein noch nicht fertiggestelltes Gebäude handelte. Der Ort wurde von den Kindern aber nicht gemieden. Vielmehr wurde die Gefahr, die mit der Baustelle in Verbindung gebracht wurde, offenbar zum Motor der näheren Betrachtung und möglichen Aneignung dieses Platzes. Der für die Kinder gebaute normale Spielplatz konnte offensichtlich nicht mit dem hier sich bietenden Abenteuer mithalten. Die oben zitierten von Flohé und Knopp angesprochenen Aspekte der Nicht-Kontrolle, des Abenteuers und der Begegnung mit anderen werden hier eindrucklich (vgl. Flohé und Knopp 2009, S. 29). Viktor beschreibt seine Kindheit ganz ähnlich. Bei ihm ist nicht so sehr der Wohnstadtteil in Erinnerung geblieben, sondern das angrenzende Wäldchen, welches in der Freizeit und in den Ferien häufig besucht wurde. Viktor nutzt das Beispiel der Ferien, um die sehr freie Zeiteinteilung der Kinder zu veranschaulichen:

„Da bist du morgens raus wenn Ferien warn oder was bist du um acht raus da war die Hölle los. Das war einfach nur geil. Und abends da hat keiner gefragt wann du wieder kommst oder. War egal. Wusste auch keiner wo du hin bist. Nebenan war son Tannenwäldchen da ham wir gespielt. Da ham wir gefackelt, da ham wir Feuer gemacht. ((lachen)) Glück gehabt, ist nie was passiert. Na, da sind die Kinder von Bäumen gefallen ham sich 'n Arm gebrochen und zwein Tage später erst gemerkt. Lauter son Kram. Da hat keine Sau hat danach gefragt. Das hat das hat keinen interessiert“

Es handelt sich um eine Erzählung aus den Ferien, wo man, so Viktor, morgens aus dem Haus gegangen sei und schon viele Kinder unterwegs waren. „*Da war die Hölle los*“, sagt Viktor und drückt damit aus, wie laut und überfüllt und vielleicht auch wie chaotisch es auf der Straße zugeht. „*Das war einfach nur geil*“, sagt Viktor und bewertet damit die Erfahrung als positiv. Das zunächst negative Bild der Hölle wird hier ins Gegenteil gedreht, die Lautstärke, der Tumult ist in Viktors Erinnerung etwas Schönes. Im Anschluss an diese Aussage, wie es morgens aussah, schließt Viktor mit der Aussage, dass es abends keine festen Zeiten gab, wann man zu Hause sein musste. Die Eltern, die hier indirekt angesprochen werden als Instanz, die zu wissen hätte, wo die Kinder sich aufhalten und was sie machen, wissen genau das aber nicht. Es war kein Problem, das Konfliktpotenzial beinhaltet hätte. Darauf folgend beschreibt Viktor einen Ort, an dem er sich oft aufgehalten hat: das Tannenwäldchen. Dort fanden, unbeobachtet von Erwachsenen, Spiele statt und Zündeleyen. Sie hätten Glück gehabt, dass nie etwas passiert sei, sagt Viktor weiter. Hier findet eine rückwärtsgerichtete Bewertung statt. Es sei eine schöne Zeit gewesen, man hätte viel allein gemacht, ohne Aufsicht der Erwachsenen, die sich nicht kümmerten oder sorgten, wo man war. Man selbst habe diese Aufsicht auch gar nicht gewollt. Eine weitere Belegerzählung folgt, nach der Kinder vom Baum gefallen seien, ihre Verletzung aber erst später gemerkt hätten. Viktor spricht hier nicht von sich selbst, sondern von „*den Kindern*“, ihm selbst ist dies demnach nicht widerfahren, sodass er hier als Stellvertreter davon berichtet.

In den Interviewpassagen von Conny und Viktor wird die Kindheit als Freiraum mythologisiert, in dem die Eltern keinen Einfluss genommen haben, man selbstständig tätig war und mit den Konsequenzen gut allein klarkam. Es sei ja nie etwas Schlimmes passiert, stattdessen wären selbst die gefährlichen Sachen immer gut ausgegangen. Die Kindheit wird gerade bei Viktor stark mit der Natur in Form des Tannenwäldchens verknüpft. Hier wird die Kindheit als Freiraum, aber auch als sicherer Raum erinnert. Außerdem fand Kindheit in diesen Erzählungen zwar im öffentlichen Raum, aber in Abgeschiedenheit von der (Erwachsenen-)Gesellschaft statt. Ein Merkmal der Kinder- und Jugendkulturen im vorliegenden Sample scheint demnach zu sein, trotz der Positionierung im öffentlichen Raum eine Abschottung von der Erwachsenenwelt zu bevorzugen. Kinder- und Jugendkulturen, das wird erneut deutlich, wurden von vielen Kindern und Jugendlichen parallel zur Erwachsenenwelt praktiziert.

Viktor betont mehrfach das allgemeine Desinteresse an den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen. Als angesprochene Personen können damit die Eltern gemeint sein oder generell alle Erwachsenen. Viktor scheint es im Interview besonders wichtig gewesen zu sein, die Diskrepanz zwischen Kindern und Erwachsenen immer wieder zu benennen. Hier spielt die Vorstellung hinein, dass die Erwachsenen und Eltern sich normalerweise dafür interessierten, was ihre Kinder machten und wo sie waren. Diesem Bild sind die Erwachsenen in Viktors Umfeld anscheinend nicht gefolgt. Er deutet zwar an, dass ihm das durchaus recht war, denn „*das war geil*“. Die Häufigkeit jedoch, mit der er dieses Thema anspricht und seine Ausdrucksweise („*hat keine Sau interessiert*“) zeigen eine ambivalente Haltung an.

Zum besseren Verständnis der verschiedenen Räume kann das von Dieter Baacke entwickelte Konzept der ‚sozialökologischen Zonen‘ herangezogen werden, welches auch in der aktuellen Forschung noch immer Erwähnung findet (vgl. Baacke 1999, S. 112ff).²⁶²

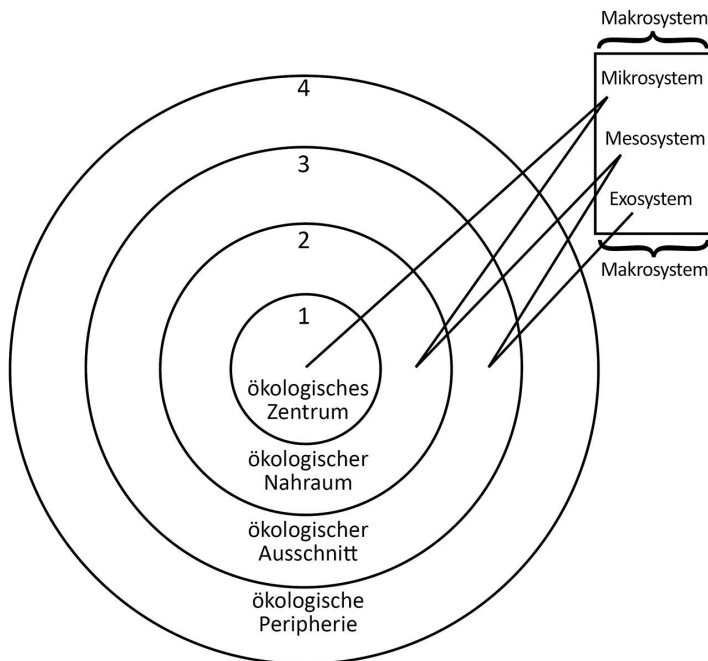


Abb. 15: Baackes Konzept der sozialökologischen Zonen, Quelle: angelehnt an Baacke 1999, S. 113

Baacke beschreibt vier sozialökologische Zonen, durch die die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eingeteilt werden kann. Die erste ist das ‚ökologische Zentrum‘, der ‚Kern‘ des Ganzen. Dort machen die Kinder ihre ersten Erfahrungen in der Familie und im Zuhause. Das ‚ökologische Zentrum‘ kann aber auch Orte beinhalten, an denen sich die Kinder mit wichtigen Bezugspersonen aufhalten (Betreuung bspw. durch die Großeltern in deren Haus). Der zweite Kreis ist der ‚ökologische Nahraum‘, den die Kinder nach und nach kennenlernen: die Nachbarschaft, den Stadtteil, die Wohngegend. Hier finden erste Außenbeziehungen statt. Der dritte Kreis beschreibt die ‚ökologischen Ausschnitte‘. Orte also, „in denen der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird“ (Baacke 1999, S. 113f). Hier erlernen Kinder, dem Umgang mit der Umwelt, bestimmt nach Funktionen und Rollenerwartungen, gerecht zu werden. Die Schule ist dabei einer

²⁶² Siehe dazu auch Kapitel 1.2.4 *Raum* in der vorliegenden Arbeit. Für die Nutzung des Konzepts der sozialökologischen Zonen in der Jugendforschung siehe bspw. Grunert und Deinert 2010, für den sozialökologischen Ansatz der Mediensozialisation siehe Vollbrecht 2010. Auch in der Forschung zur Erwachsenenbildung wird der Ansatz von Baacke aufgegriffen, bspw. von Reck-Hong und Eckert 2010. Baacke selbst bezieht sich 2007 in der Neuauflage von *Jugend und Jugendkulturen* selbst wieder auf das Konzept der sozialökologischen Zonen. Zur Raumaneignung und Lebenslauf siehe auch Bertels und Herlyn 1990.

der wichtigsten Orte in den ökologischen Ausschnitten, dazu zählen aber auch Jugendzentren und Sportplätze usw. Die ‚ökologische Peripherie‘ beschreibt Baacke als Zone „gelegentlicher Kontakte, zusätzlicher, ungeplanter Begegnungen, jenseits der Routinisierung“ (Baacke 1999, S. 114). Der Urlaub kann hierzu genauso gezählt werden wie der eher seltene Kinobesuch. Aber auch der „*Abenteuerspielplatz*“ von Conny würde beispielsweise in diese Zone gehören, da es sich um ein einmaliges Erlebnis handelt. Ähnlich wie Baacke beschreibt in jüngerer Zeit der Sozialwissenschaftler Rainer Kilb die Raumaneignung, welche er als dynamische Kategorie bezeichnet. Sie beginne „individualbiografisch im Kindesalter in der eigenen Wohnung und erweitert sich konzentrisch oder über räumliche Inseln“ (Kilb 2011, S. 615). Im Jugend- und Erwachsenenalter erweitere sich der Handlungsraum zu einer Netzstruktur und verkleinere sich im Alter wieder zu einem begrenzteren Raum (vgl. Kilb 2011, S. 615).²⁶³ Beiden Darstellungen gemein ist, dass sich der Wirkungskreis der Kinder und Jugendlichen um das Zentrum, die elterliche Wohnung, erweitert.

Teil des von Baacke dargestellten *ökologischen Nahraumes* sind die Straßen im Stadtteil bzw. im Quartier. Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Zinnecker hat sich ausführlich mit dem Thema *Stadtkids* (Zinnecker 2001) auseinandergesetzt, die einen Großteil ihrer Freizeit auf den städtischen Straßen und damit im öffentlichen (Frei-)Raum verbringen (vgl. Deinet 2009b, S. 14). Zinnecker ordnet seine Untersuchung in eine pädagogisch ausgerichtete Jugendforschung ein, die die Straße als Institution jugendlicher Erziehung und Sozialisation in ihr Untersuchungsprogramm aufnimmt. Dabei beschreibt er noch genauer als Baacke die ‚Sektoren‘, in die die Straße eingeteilt werden kann:

„Straße ist also nicht lediglich der Verkehrsraum unter freiem Himmel, sondern umfaßt die angrenzenden Räume und Gebäude mit, die öffentlichen Aufgaben dienen oder auch einfach öffentlich zugänglich sind. Straße und städtische Öffentlichkeit fallen gewissermaßen in eins. [...] Die Straßenöffentlichkeit zerfällt, genau besehen, in einzelne Sektoren, in denen eigene soziale Regelsysteme Geltung beanspruchen. Neben dem Verkehrssektor dominieren die Einrichtungen des allgemeinen Geld- und Warenmarktes, der Vergnügens- und Dienstleistungsindustrie. Hinzu kommen noch nichtmarktregulierte Räume und Einrichtungen, die die Staatsverwaltung der Allgemeinheit zur Verfügung stellt (Parkanlagen z. B.), sowie die halböffentlichen Übergangsräume, die als Pufferzonen zwischen Ortöffentlichkeit und Privaträumen fungieren (z. B. Hausflure, Hauseingänge).“ (Zinnecker 2001, S. 48)

Zinnecker analysiert die Straße als pädagogischen Topos. Er geht dabei davon aus, dass durch den pädagogischen Blick, wie er es nennt, kontrastierende Bilder der Straße entstehen können. Zum einen kann man die Straße als außer- bzw. gegenpädagogisches Milieu verstehen, das als Schreckensgespenst alle pädagogischen Einflussnahmen nicht annimmt. Auf der anderen Seite kann Straße als gesellschaftliches Lernfeld verstanden werden, in dem pädagogische Interventionen möglich sind (vgl. Zinnecker 2001, S. 48f). Zinnecker konstatiert zudem, dass solange Schule und Familie als die zentralen Lern- und Erziehungsräume begriffen würden, der Straße die Rolle eines untergeordneten Lernortes zukäme (vgl. Zinnecker 2001, S. 52). Die Erziehungswissenschaftlerin Imbke Behnken, die sich mit *Urbanen Spiel- und Straßenwelten* beschäftigt, benennt die „Straßenkindheit“ als „Gegenentwurf zur behüteten, disziplinierten Familien- und Schulkindheit“ (Behnken

²⁶³ Kilb bezieht sich bei den räumlichen Inseln auf die Verinselungstheorie von Helga Zeiher, auf die sich in Kapitel 1.2.1.1 *Kindheit* und 1.2.4 *Raum* in dieser Arbeit ebenfalls bezogen wird.

2006, S. 57).²⁶⁴ Der Stadtplaner Peter Müller spricht in einem Tagungsbandbeitrag zum Thema *Spiel- und Wohnstraßen* die aus Erwachsenenperspektive paradox anmutende Attraktivität der Wohnstraßen für Kinder und Jugendliche an. Die Verkehrsgefährdung und die fehlende räumliche Ausstattung sind dabei als konstitutive Merkmale der Wohnstraßen festzuhalten. Müller macht drei Gründe aus, weshalb seiner Meinung nach Wohnstraßen dennoch von Kindern und Jugendliche gern genutzt würden:

1. Die Wohnungsnähe,
2. die unspezifische Ausstattung und
3. die Kommunikationsfunktion des Straßenraums. (Müller 1980, S. 67f)

Gerade die Nicht-Ausstattung des Straßenraumes – im Gegensatz zum pädagogisch inszenierten Spielplatz – ist nach Müller einer der zentralen Gründe, warum Kinder und Jugendliche sich bevorzugt in diesem Raum aufhalten. Für die Aneignung auf dem Schulweg kommt hinzu, dass der Weg mehr oder weniger durch Start- und Zielpunkt vorbestimmt ist und damit keine allzu großen Umwege zulässt. Die Aneignung von öffentlichen Räumen gehört zum Schulweg wie die Schultasche, die einen Menschen als Schüler ausweist. Kinder gehen kreativ und produktiv mit ihrer Umwelt um, eignen sich den öffentlichen Raum auf eigene Art und Weise an – dies ist ein zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen. Räume werden (noch) nicht allein nach ihrem funktionalen Gehalt benutzt. Der Straßenraum und die Bewegung auf ihm, etwa in Form des Schulweges, schafft für Kinder und Jugendliche einen Möglichkeitsraum, in dem sie Handlungsoptionen ausprobieren können. Dabei wird der Raum vor allem durch Handlungen gemeinsam mit den Peers genutzt. Grunert bemerkt dazu, dass es wichtig ist,

„Raum nicht lediglich als Ort zu begreifen, der den handelnden Individuen äußerlich ist und von ihnen angeeignet werden muss, sondern Raum konstituiert sich erst in den sozialen Handlungen der Individuen selbst, die sowohl auf Menschen als auch auf soziale Güter bezogen sein können. Insofern können, abhängig von der jeweiligen Bedeutungszuschreibung durch den Einzelnen, an einem Ort durchaus unterschiedliche Räume entstehen, ist Raum also nichts Absolutes, sondern muss prozesshaft verstanden werden.“ (Grunert und Deinert 2010, S. 150)

Gerade der Schulweg ist ein gutes Beispiel für die von Grunert angesprochene Prozesshaftigkeit des Raumes. Mit den Peers wird der Schulweg auf eine ganz bestimmte Art und Weise in der Gruppe begangen, öffentliche Plätze wie Haltestellen werden angeeignet. Die gleiche Haltestelle wird aber beispielsweise von den Kindern ganz anders genutzt, wenn sie dort mit ihren Eltern beispielsweise am Wochenende auf den Bus oder die Straßenbahn warten, auf dem gemeinsamen Weg in die Stadt. Roman aus Stadt W., der morgens seine Schulkameraden an der Straßenbahnhaltestelle traf und dort auf der Mauer mit seinen Freunden auf die Straßenbahn wartete, wird auf diesem Mäuerchen wahrscheinlich

²⁶⁴ Iona und Peter Opie beschäftigen sich ausführlich mit dem Spiel von Kindern auf Straßen und Spielplätzen und stellen fest: „When children play in the street they not only avail themselves of one of the oldest play-places in the world, they engage in some of the oldest and most interesting of games, for they are games tested and confirmed by centuries of children, who have played them and passed them on, as children continue to do, without reference to print, parliament, or adult propriety. Indeed these street games are probably the most played, least recorded, most natural games that there are. Certainly they are the most spontaneous, for the little group of boys under the lamp-post may not know, until a minute before, whether they are to play ‚Bish Bash‘ or ‚Poison‘ or ‚Cockarusha‘, or even know that they are going to play.“ (Opie und Opie 1984, S. 1)

nicht gegessen haben, solange seine Eltern dabei waren. Der gleiche Ort wird unterschiedlich genutzt und wahrgenommen und die Aneignung des Mäuerchens durch eine Kinder- oder Jugendgruppe hat viel mit der sozialen Gruppe der Peers zu tun. Erst durch die Gruppe wird das Mäuerchen als Handlungs- und Kommunikationsraum genutzt. Die Gruppendynamik, sich dorthin zu setzen, wo man eigentlich nicht sitzen soll, schafft hier einen Möglichkeitsraum.

3.5.2 Quartier und Stadtteil

In den letzten beiden Teilkapiteln ist deutlich geworden, dass unterschiedliche Räume auch unterschiedlich angeeignet werden können. Im Wohnquartier oder dem Stadtteil, der beim Nachhauseweg durchquert wurde, boten sich den Interviewten im vorliegenden Sample verschiedene Gelegenheiten. Besonders am Nachmittag ist der Stadtteil bzw. das Quartier ein zentraler Ort, den sich die Kinder und Jugendlichen gemeinsam aneignen.²⁶⁵ Der Geograf Olaf Schnur definiert das Quartier wie folgt:

„ein kontextuell eingebetteter, durch externe und interne Handlungen sozial konstruierter, jedoch unscharf konturierter Mittelpunkt-Ort alltäglicher Lebenswelten und individueller sozialer Sphären, deren Schnittmengen sich im räumlich-identifikatorischen Zusammenhang eines überschaubaren Wohnumfeldes abbilden.“ (Schnur 2008, S. 40)

Die Nachbarschaft stellt dabei einen Raum dar, in dem sich räumliche und soziale Kategorien überschneiden (vgl. Schnur 2011, S. 449). Für Kinder bedeutet dies, dass sie von den Nachbarn „soziale Normen erlernen und im öffentlichen Raum des Quartiers von der Gemeinschaft geschützt und überwacht werden“ (Schnur 2011, S. 456).²⁶⁶

Gerade Jugendliche versuchen, sich vor diesen überwachenden Blicken zu schützen, indem sie sich Nischen im öffentlichen Raum suchen, die von Erwachsenen nicht so gut zugänglich sind. Viktor aus Stadt W. erzählt vom Treffpunkt seiner Clique, der an Nachmittagen sowie an Wochenenden und Ferien stark frequentiert wurde:

„Das war wie son Treffpunkt. Da konntest du hinfahrn da war immer irgendjemand. Da standen zeitweise hatten mer da sogar äh das hatten wir rausgestellt vom Sperrmüll hatten wir uns das geholt. Hier so Sitzgarnituren und sowas, ne. Mitten auf den Platz druff ja klar sicher. Ne was die () was die Leute weggeschmissen haben haben wir uns geholt und ham das dahin gestellt. Da ham wir auch gefeiert da sah dann manchmal aus wie Sau aber dann ham wir auch selber uffgeräumt. Ne wir ham den den Dreck wieder weggemacht, ja“

Viktor beschreibt hier, wie die Jugendlichen sich den Platz, der offensichtlich leer war, aneigneten und ihn nach ihren eigenen Wünschen gestalteten. Sitzgarnituren vom Sperrmüll wurden geholt. Was andere wegwarfen, nutzten die Jugendlichen, um es sich ‚heimelig‘ zu machen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Jugendlichen auch für Ordnung sorgten: Nach dem Feiern, wenn der Platz dreckig war, wurde aufgeräumt. Es dokumentiert sich in dieser Interviewpassage auch das Verantwortungsbewusstsein der Jugendlichen für ihren Treffpunkt. Hier waren sie diejenigen, die entschieden, wie der Platz ausgestaltet war und sie fühlten sich verantwortlich für die Instandhaltung. Denn trotz der Ablehnung der Regeln der Erwachsenen besaß die Gruppe eine Binnenstruktur, war eine Gemeinschaft. Und Gemeinschaften funktionieren nur mit beständigen Regeln. Der Unterschied

²⁶⁵ Zum Thema Nachmittagsgestaltung siehe auch Kapitel 3.2.4 *Nachmittage mit den Freunden* in dieser Arbeit.

²⁶⁶ Zum Thema Quartier und Schule siehe Fritsche et al. 2011. Allgemein zum städtischen Raum siehe Schubert 2000.

war allerdings, dass es sich hierbei um *ihre* Regeln handelten, also aus *ihrem* Wertesystem heraus entstandene.

Aber nicht nur Quartiere oder Stadtteile eignen sich Kinder und Jugendliche an. Manuel aus Stadt O. ist mit seinen Freunden nach Schulschluss durch den Innenstadtkern der Heimatstadt gegangen. Dabei hatte die Jungengruppe verschiedene Anlaufstellen.

Diese Anlaufstellen werden in den folgenden Abschnitten sprachlich und bildlich skizziert, um den typischen Ablauf eines der für diese Arbeit erforschten Schulwege besser nachvollziehen zu können. Die Beschreibung folgt den Aussagen Manuels.

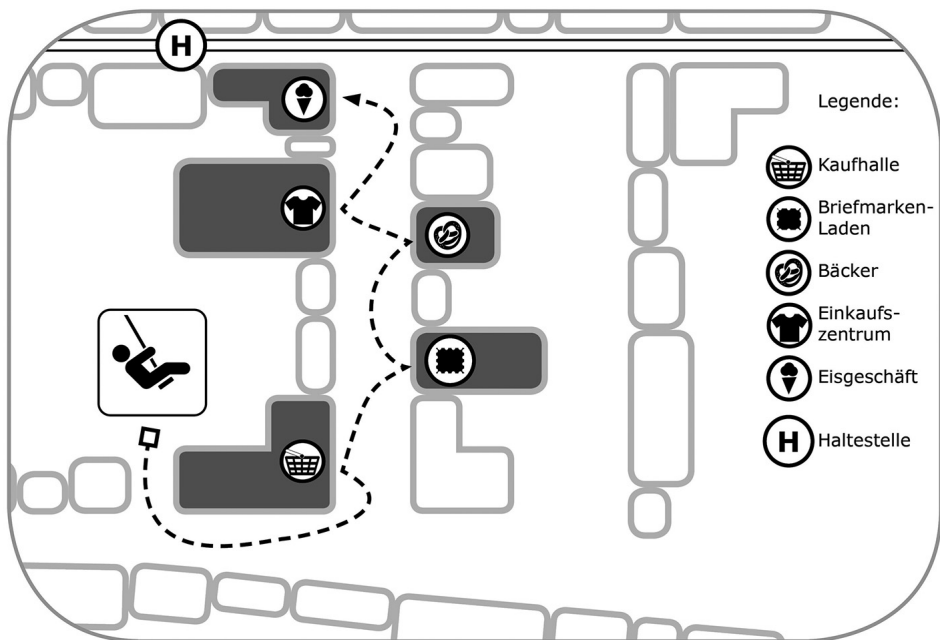


Abb. 16: Streifzug von Manuel durch die Innenstadt von Stadt O.

In Schulumnähe war eine Kaufhalle, in der die Jungen Süßigkeiten klauten. Auf dem nahegelegenen Spielplatz, der für die Clique ein zentraler Ort vor und nach der Schule war, wurden die erbeuteten Süßigkeiten verzehrt. Danach ging es in Richtung Innenstadtkern. Der Briefmarkenladen war die erste Anlaufstelle. Alle Jungen der Clique sammelten Briefmarken und tauschten untereinander. Zum einen konnten in diesem Geschäft ganze Sätze gekauft werden, es gab aber auch sogenannte „Wundertüten“, wo 30 bis 40 Marken für eine (Ost-)Mark erworben werden konnten. Der Nachteil bestand darin, dass man nicht wusste, welche Marken in der Tüte waren. Die Jungen gingen aber ganz pragmatisch damit um: Einer kaufte eine Tüte und der Inhalt wurde untereinander aufgeteilt. Das Teilen spielte in dieser Clique eine wichtige Rolle. In Manuels Interview wird an verschiedenen Stellen und unterschiedlichen Kontexten immer wieder angesprochen, was die Kinder bzw. Jugendlichen alles miteinander teilten: (geklaut) Süßigkeiten, Briefmarken, Hausaufgaben. Die Peergroup war für Manuel das Wichtigste während der Schulzeit, was sich

in dem engen Verhältnis zu seinen Freunden ausdrückte. Diese Gemeinschaft dokumentiert sich auch in Manuels Wortwahl, der meistens von einem „wir“ sprach und damit die Gruppe ins Zentrum seiner Erzählungen stellte. Konstitutiv für diese Kinder- bzw. Jugendkultur ist es, nicht nur die Zeit mit den Freunden zu teilen, sondern auch Lebensmittel und Gegenstände. In diesem kleinen ‚Kollektiv‘, so scheint es, wird alles miteinander geteilt. Gleichzeitig verbündet man sich gegen die Erwachsenenwelt, aus der Süßigkeiten gestohlen und Streiche ausgeübt werden (s. u.).

Nach dem Briefmarkenladen wurde ein Bäcker angesteuert. Da man sich die teuren Leckereien der Konditorei in der Nähe nicht leisten konnte, war der aufgesuchte Bäcker mit seinem preiswerteren Angebot die Alternative. Für 19 Pfennig gab es dort Cremeschnitten, die satt machten und sehr lecker waren. Die Jungen aßen diese so oft, dass sie dafür sogar einen eigenen Namen kreierten: *Cremebebben*.²⁶⁷ Diese *Cremebebben* waren das Mittagessen der Jungen, denn das Essen in der Schulspeisung mochten sie nicht und so wurde das Essensgeld in ein süßes Mittagessen in der Innenstadt investiert. Die Eltern durften natürlich nichts davon wissen und so schauten die Jungen vorsichtshalber täglich auf den Essensplan der Schulspeisung, um bei möglichen Fragen der Eltern korrekt antworten zu können.

Lebensmittel, vor allem in Form von Süßigkeiten und Gebäck, war für die Jungengruppe ganz zentral. Es gab auf dem Rückweg mehrere Anlaufstellen, wo die Jungen – wieder gemeinsam – auf legalem oder illegalem Wege ihre Versorgung für den Nachmittag sicherstellten. Essen ist ein zentrales Element, das sich im Zusammenhalt der Gruppe ausdrückte. Wenn man vorher gemeinsam ‚die Beute erlegt‘ hat, entsteht durch das gemeinsame Essen eine noch stärkere Bindung. In der eingeschworenen Jungengruppe entstand sogar ein eigenes Vokabular. Essen stellt sich hier als gemeinsam zelebriertes Ritual dar, dass der Vergemeinschaftung dient und damit ein zentrales Element in der Kinder- bzw. Jugendkultur von Manuels Clique war.²⁶⁸

Gesättigt und mit neuen Briefmarken in der Tasche wurde dann das große Einkaufszentrum besucht. Über mehrere Etagen streckten sich verschiedene Abteilungen, die durch einen Galeriebau von überall einsehbar waren. Die Jungenclique machte sich nun einen Spaß daraus, die Verkäuferinnen zu irritieren, indem sie an einer Kasse den Stecker zogen. Die Angestellten waren entsprechend außer sich, wenn eine Kundin bezahlen wollte und die Kasse nicht funktionierte. Die Jungen beobachteten alles aus einer höheren Etage und amüsierten sich, nach Manuels Aussage, köstlich. Auch hier steht wieder die Gruppe im Zentrum. Allerdings wurden in Form einer Mutprobe Einzelne aus der Gruppe mit der Aufgabe betraut, den Stecker der Kasse zu ziehen.²⁶⁹

Nachdem man hier seinen Spaß hatte, konnte man sich dann noch ein Eis im nächsten Geschäft kaufen. Gelegentlich wurden noch weitere Süßigkeiten und Cola in einem kleinen Laden verzehrt. An der nahegelegenen Haltestelle verabschiedeten sich die Jungen, die dann entweder ihre Straßenbahn nehmen mussten oder wie Manuel den Rest des Weges allein zu Fuß zurücklegen mussten.

Für Manuel lässt sich festhalten, dass die Peergroup für ihn das zentrale Element in seiner Kindheit und Jugend war. Das Wegstück, das er morgens und nachmittags allein gehen

²⁶⁷ Sie zu den Süßigkeiten auch Kapitel 3.2.5 *Mohrenkopfbrotchen und Cremebebben* in dieser Arbeit.

²⁶⁸ Siehe zum gemeinsamen Essen als Binderitus bspw. van Gennep 2005, S. 37.

²⁶⁹ In Kapitel 3.2.4 *Nachmittage mit den Freunden* in der vorliegenden Arbeit wurde ausführlicher auf die Mutprobe und deren Ausgestaltung eingegangen.

musste, wurde schnell hinter sich gebracht. Die Geschäfte zogen ihn nicht an, diese waren nur in der Gruppe interessant. War Manuel hingegen mit den Freunden unterwegs in der Innenstadt, ging es im Vergleich dazu gelassener zu. Sie betrachteten die Auslagen in den Schaufenstern oder schauten bei einem Elektroladen das laufende Programm im darin ausgestellten Fernseher. Auf dem Weg, den Manuel allein gehen musste, wurde nicht gebummelt wie mit den Freunden, sondern zielgerichtet und zügig gelaufen.

Möglich war der Streifzug durch die Innenstadt, weil die Jungen das Mittagessen in der Schulspeisung mieden und sich stattdessen lieber mit Kuchen und Süßigkeiten versorgten. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Kirchhöfer spricht davon, dass die „sozialen Formen in den alltäglichen Lebensführungen der Kinder [...] zwar weitgehend unabhängig von den Aktivitäten der Erwachsenen, aber nicht unabhängig von deren räumlich-materiellen Welten, Raum-Zeit-Strukturen und organisatorischen Vorstrukturierungen“ (Kirchhöfer 1995, S. 101) entstehen. Auch wenn die Jungen versuchten, den Regeln der Erwachsenen zu entkommen, zeitlich waren sie daran gebunden, zumindest so früh zu Hause zu sein, dass die Eltern nicht skeptisch wurden.²⁷⁰

3.5.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Raumaneignung der Kinder und Jugendlichen vor allem gemäß den ersten beiden Typen in der Darstellung von Deinet stattfindet:

- „öffentliche Freiräume“ (Grünflächen, Parks, Spielplätze, der Straßenraum ...)
 - „öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume“ (Kaufhäuser, shopping malls, Bahnhöfe ...)
 - „institutionalisierte öffentliche Räume“ (Sportanlagen, Vereine, Musikschulen, Kirchenräume ...)
- (Deinet 2009b, S. 14)

Die ‚öffentlichen Räume‘ wurden stark von Jugendlichen genutzt, die in großen Cliquen zusammentrafen, wie beispielsweise die Mopedcliquen, zu einer davon auch Viktor aus Stadt W. gezählt werden darf. Aber auch die Aneignung von Haltestellen auf dem Schulweg fällt in diese Kategorie. Konrads Darstellung der Nutzung einer Einkaufspassage in Stadt W. als Treffpunkt seiner Clique war stark davon beeinflusst, möglichst nicht von Erwachsenen wahrgenommen zu werden. Daher kann man diesen Raum als ‚öffentlich zugänglichen verhäuslichten Raum‘ bezeichnen. ‚Institutionalisierte öffentliche Räume‘, wie Kirchenräume, Musikschulen oder Vereinsräume wurden in den Interviews für die vorliegende Untersuchung zwar auch angesprochen, allerdings in eher pädagogisch-geprägtem Sinn. So ging Konstantin zwar in die Musikschule, von einer Aneignung dieser Räume kann aber nicht gesprochen werden. Auch Vereinsräume, wie bei Viktors Radsportverein, waren durch Erwachsene kontrolliert und dadurch eher nicht Ort der Raumaneignung. Conny berichtete zwar davon, dass sie als Jugendliche mit Freunden einen Kirchturm in eine Disco verwandelt hätten, spricht im gleichen Atemzug aber davon, dass damals Sozialarbeit stärker finanziell unterstützt wurde:

„und (.) damals @war ja@ noch Geld für Sozialarbeit da und wir hatten dann in der (.) evangelischen Kirche Sozialarbeiter die ham da Jugendarbeit da hatten wir dann mit vierzehn fünfzehn sechzehn was weiß ich und noch länger hatten wir dann (.) immer so Jugendtreffs mit denen sind wir dann auch nach Frankreich gefahren. wir ham den Kirchturm als Diskothek umbauen dürfen das ist alles selbst gemacht. wir ham Modenschauen so=so ganz verrückten his=historischen

²⁷⁰ Für die Kinder in Stadt W. bedeutete dies noch viel stärker, rechtzeitig zu Hause zu sein, weil dort das Mittagessen auf sie wartete. Siehe dazu Kapitel 3.1.2 *Das Mittagessen in den beiden deutschen Staaten* in dieser Arbeit.

Kleidern, wir ham Umzüge (.) also s ham da da ham also da war (.) wir hatten immer irgendwas zu tun also s gab ja keine Computer keine Handys und ne wir hatten halt diese Jugendclubs und (3) unsere Clique“

Die Formulierung, dass sie den Kirchturm umbauen durften, zeigt sehr deutlich, dass es sich hier um ein sozialpädagogisches Projekt handelte, bei dem letztendlich die SozialarbeiterInnen bestimmten, was gemacht wurde. Selbst wenn die Idee, den Kirchturm umzubauen, von den Kindern und Jugendlichen selbst kam, findet eine wirkliche Aneignung eines Raumes an anderer Stelle vor allem gegen den Widerstand der und in Auseinandersetzung mit den Erwachsenen statt. ‚Institutionalisierte öffentliche Räume‘ sind eher keine Räume, die sich Kinder und Jugendliche aneignen. Denn dort treffen sie eben nicht nur die Gleichaltrigen, sondern auch Erwachsene, die eine Kontrollfunktion ausüben (TraineeIn im Verein, SozialarbeiterIn etc.). Die soziale Interaktion unter den Peers, in denen Handlungsoptionen ausprobiert werden können, lassen einen Raum eigentlich erst entstehen. Dabei geht es vor allem darum, Möglichkeitsräume zu schaffen und zu nutzen, in denen Kinder und Jugendliche experimentieren und sich erproben können. Die Abenteuergeschichten von Conny auf dem Abenteuerspielplatz und von Viktor im Tannenwäldchen zeigen dies deutlich. Die Auseinandersetzung mit Erwachsenen kann dabei Teil eines Konfliktes sein, der mit der Raumaneignung auftaucht, wie das Sitzen auf dem Zaun an der Haltestelle bei Viktor und seiner Clique zeigt. Die Aneignung des Raumes hat aber vor dem Konflikt stattgefunden. Die Aushandlung in der Gruppe nämlich, dass man sich beispielsweise auf den Zaun setzt, ist die eigentliche Raumaneignung.

Für den Schulweg ist dabei bedeutsam, dass dieser zeitlich und räumlich vorstrukturiert ist und die Besonderheit besitzt, dass er nicht unbedingt nur im Wohnquartier liegt. Oft wurden – gerade in Stadt W. – mehrere Stadtteile mit öffentlichen Verkehrsmitteln durchquert. Die Raumaneignung auf dem Schulweg war daher meist nicht auf einen Stadtteil begrenzt, sondern zog sich wie ein Schlauch durch die Stadt. Aber dieser Weg war für die Schülerinnen und Schüler, gerade weil er tagtäglich zurückgelegt wurde, genauso wichtig wie die Treffpunkte und Spielorte im Wohnquartier. Manuels Streifzug durch die Innenstadt zeigt dies ganz deutlich. Man kann hier auch von einem Revierverhalten sprechen. Für Stadt O. muss dabei konstatiert werden, dass durch die sehr kleinen Schulbezirke der Schulweg oft sehr kurz war und daher eine starke Raumaneignung nur in wenigen Fällen so ausführlich thematisiert wurde. Die Art der Aneignung scheint dabei aber vergleichbar zu sein. Gerade das Sitzen dort, wo man eigentlich nicht sitzen soll, ist in beiden Untersuchungsstädten belegt und nur von Jungen angesprochen. Neben der kleinen Mauer an der Straßenbahnhaltestelle von Roman und dem Zaun in Viktors Interview, beide in Stadt W., berichtete Markus aus Stadt O. vom Sitzen auf einem Geländer an einer vielbefahrenen Straße, an der die Schule lag. Das Rumsitzen als Clique ist die häufigste und beliebteste Form der Raumaneignung im vorliegenden Sample.

Aber auch die am Nachmittag stattfindenden Treffen und Ausflüge von Cliquen waren in Stadt O. genauso zu finden wie in Stadt W. Das Fußballspielen wurde dabei ebenso genannt wie der Ausflug zum Baden. Erneut ist zentral, dass die Kinder und Jugendlichen als Gruppe gemeinsam unterwegs waren. Das kreative Aneignen der Umwelt, egal ob im Stadtteil oder dem Weg zur Schule, ist demnach ein konstituierendes Merkmal von Kinder- und Jugendkulturen. Dabei zählt zur Raumaneignung vor allem das Umfunktionieren von städtischem Raum, d. h. der ursprünglichen Funktion bestimmter Orte wird nicht entsprochen. Stattdessen nutzten die Kinder und Jugendlichen ihre Orte anders als geplant

und vorgesehen, eben als Möglichkeitsräume.²⁷¹ Dabei ist für die vorliegende Untersuchung zu konstatieren, dass es sich um *städtische* Schulwege handelte. Die Stadtumgebung bietet mit ihrer strukturierten Umwelt für die Kinder und Jugendlichen eine andere Ausgangsbasis, als dies für den ländlichen Raum der Fall ist.²⁷² Dezidiert für Kinder ausgewiesene Plätze werden anders genutzt, als für die Spielgeräte vorgesehen. Einkaufszentren, die vor allem der erwachsenen Konsumkultur dienen sollen, werden von den Kindern und Jugendlichen als Nischen oder Orte für Mutproben aufgesucht. Zudem ist Kinder- und Jugendkultur sehr stark davon geprägt, dass sie vor allem im Kreise der Peers stattfindet, denn häufig wird die kreative Um-Nutzung von Erwachsenen nicht verstanden und eher nicht gebilligt, sodass Kinder- und Jugendkultur oft in der Peergroup und in Nischen stattfindet. ‚Gemeinsam gegen den Rest der Welt‘.

²⁷¹ Siehe dazu auch Baacke 2007, S. 173.

²⁷² Siehe dazu die Ergebnisse aus Surmont 2005 und 2006.

4 Kinder- und Jugendkulturen auf dem Schulweg – ein Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde in den einzelnen Kapiteln gezeigt, dass Kinder- und Jugendkulturen stark von der jeweiligen Peergroup geprägt sind. Zudem lässt sich eine Grundhaltung der Kinder und Jugendlichen feststellen, die sich als Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt beschreiben lässt. In den nun folgenden Teilkapiteln werden die in der Einleitung aufgestellten Forschungsfragen aufgegriffen und aus den Ergebnissen der Untersuchung heraus zusammenfassend beantwortet. Zu Beginn der Untersuchung stellte sich die Frage, wie sich die ehemaligen Schülerinnen und Schüler generell an ihre Schulzeit erinnern. Daneben wurde gefragt, wie die Interviewten ihren Schulweg erlebten und was sie rückblickend damit verbinden. Ein dritter Komplex stellte sich der Überlegung, ob der Schulweg für die Schülerinnen und Schüler in der DDR stärker als in der BRD als Freiraum wahrgenommen wurde. Und zum Schluss stand die Frage, ob es einen ‚weiblichen‘ und einen ‚männlichen‘ Schulweg gab, sich also Differenzen zwischen den Geschlechtern ausmachen lassen. Im Anschluss daran soll in einem Schlusswort versucht werden, allgemeine Aussagen über Kinder- und Jugendkulturen auf dem Schulweg zu treffen.

4.1 Erinnerungen an die Schulzeit

In den geführten Interviews stand der Schulweg im Mittelpunkt, weshalb nicht explizit nach Erinnerungen an die Schulzeit gefragt wurde. Trotzdem ist der Schulweg natürlich eng mit der Schule verbunden. Als Institution prägte die Schule in beiden deutschen Staaten die Kindheit als Schulkindheit. Rückblickend erinnerten sich die meisten Interviewten positiv an ihre Schulzeit und verbanden diese immer mit der Erinnerung an Schulfreunde. Mit ihnen assoziierten die Befragten die Schule sehr stark. Selten hingegen wurden in diesem Zusammenhang das Lernen und die LehrerInnen genannt. Letztere tauchten in den Erzählungen immer dann auf, wenn sich an sie in besonderer Weise erinnert wurde: Der sehr strenge Lehrer zum Beispiel, der aber fair war und mit dem man offen reden konnte, oder der Lehrer, der einen beim Nachsitzen einkaufen schickte.

Von Fächern bzw. Lerninhalten berichteten nur wenige Interviewte. Dies fand dann überwiegend problematisierend statt, d. h. dass der Einzelne beispielsweise von Schwierigkeiten mit Bruchrechnungen o. ä. berichtete. Auch der Bereich der Hausaufgaben, die häufig auf dem Schulweg erledigt wurden, gehört zu diesem schulischen Kontext. Die Hausaufgaben stellten sozusagen auf dem morgendlichen Weg die inhaltliche Verlinkung zur Schule dar. Probleme mit dem Unterrichtsstoff wurden vor allem in der Peergroup besprochen und bearbeitet, etwa durch das Abschreiben von Hausaufgaben.

Rückblickend wird die Schulzeit demnach positiv beschrieben. Dies lässt sich u. a. damit erklären, dass die meisten Menschen ihre Kindheit häufig als schön erinnern.²⁷³ Selbst die Erfahrungen, die man damals vielleicht als schwierig empfand, verlieren in der Rückschau und mit dem Wissen, dass ‚alles gut ausgegangen‘ ist, die Schwere. Überschwänglich positiv-verallgemeinernde Aussagen sind daher mit Vorsicht zu genießen und müssen als das reflektiert werden, was sie sind: rückschauende Evaluationen. In den vorliegenden Interviews traten die besonders positiven Aussagen über die eigene Kindheit häufig im Vergleich zur heutigen Kindheit auf. Wie im Kapitel 1.2.1.1 *Kindheit* in der vorliegenden Arbeit dargestellt, bietet die aktuelle Kindheit für heutige Erwachsene eine Projektionsfläche, um die eigenen Vorstellungen einer guten Kindheit zu präsentieren, die meist mit der eigenen Kindheit gleichgesetzt wird. Deutlich wurde zudem, dass bei der Erinnerung an die Schulzeit generell und an den Schulweg im Besonderen die Peergroup im Zentrum steht. Die Gleichaltrigen werden meist besser erinnert als die Schule (und deren Inhalte). Kindheit, das bestätigt sich in der vorliegenden Studie, ist stark geprägt von den Freunden, und das nicht erst im Jugendalter. Für Kinder- und Jugendkulturen allgemein bedeutet dies zwar, dass der Kern der Lebensphasen Kindheit und Jugend strukturell neben der Familie vor allem die Schule ist, weil Kinder und Jugendliche dort die meiste Zeit des Wochentages verbringen. Die Schule stellt aber eher den Rahmen dar.²⁷⁴ ‚Gefüllt‘ ist dieser Rahmen mit den Freunden, den Peers. Sie sind zentral für die Kinder und Jugendlichen und sind damit das Zentrum für die Kinder- und Jugendkulturen. Man mag nun einwenden, auf dem Schulweg habe es auch Alleingehere gegeben, und fragen, ob diese keiner Kinder- oder Jugendkultur angehörten. Demgegenüber zeigte sich in den Interviews deutlich, dass die meisten Alleingehere eher ungewollt allein den Weg zurücklegten und sich beeilten, um beispielsweise vor Schulbeginn ihre Freunde treffen zu können. Zum anderen kann mit den Überlegungen des Soziologen Maurice Halbwachs argumentiert werden, dass wir nie wirklich allein sind, sondern immer andere Personen in uns tragen, die uns auf unseren Wegen begleiten (vgl. Halbwachs 1991, S. 2).²⁷⁵ Übertragen bedeutet dies, dass ein alleingehendes Kind respektive ein alleingehender Jugendlicher trotzdem Teil einer Kinder- bzw. Jugendkultur ist, da es die Freunde, ihre Meinungen und gemeinsam geteiltes Wissen und Erfahrungen als Referenzsysteme benutzen kann und damit auch allein Teil einer Gruppe ist.

4.2 Erlebnisse auf dem Schulweg

Im Kapitel 3 *Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten* wurde an den Beispielen aus den erhobenen Interviews aufgezeigt, was den Schulweg in den beiden Untersuchungsstädten der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik in den 1970er Jahren ausmachte. Dabei kamen viele Gemeinsamkeiten und auch einige Unterschiede zum Vorschein, die auf den nächsten Seiten zusammengefasst dargestellt werden sollen.

Die Analyse der Interviews verdeutlichte einen Schulweg, der sehr stark davon geprägt war, mit wem man diesen Weg beschritt. Davon war abhängig, was auf dem Schulweg

²⁷³ Siehe bspw. Fasching 2002 und Zinnecker 2008a, S. 28.

²⁷⁴ Siehe auch Wehr 2009, besonders S. 118ff.

²⁷⁵ Siehe dazu die Ausführungen zum kollektiven Gedächtnis in Kapitel 1.2.3 *Oral History und Erinnerung* in der vorliegenden Arbeit.

besprochen wurde und wie zielgerichtet man den Weg ging. Der ‚Alleingeher‘ war vor allem morgens zu finden, weil er sehr knapp von zu Hause zur Schule losging und die möglichen Weggefährten damit verpasste. Eine zweite Form des ‚Alleingeher‘ entstand, wenn in der Nähe gar keine Kinder wohnten, mit denen man sich morgens hätte treffen können. So musste eine Teilstrecke allein zurückgelegt werden, bis man an einem Punkt seine Weggefährten traf. Diese Teilstrecke wurde häufig sehr schnell und sehr zielgerichtet zurückgelegt. Ein weiterer Untertyp des ‚Alleingeher‘ ist der des gewollten Alleingehens. Dabei wohnten in der Nähe zwar Mitschüler, mit denen man aber morgens nicht zusammen laufen wollte. In dieser Form wird eine selbstbewusste Entscheidung des Kindes oder Jugendlichen deutlich, wie und mit wem er seine Zeit auf dem Schulweg verbringen wollte. Vor allem, wenn über die Pubertät in den Interviews gesprochen wurde, tauchte dieser Typ auf. Wenn Jungen und Mädchen keinen engen Kontakt mehr pflegen wollten, fand eine Abgrenzung vom anderen Geschlecht auch auf dem Schulweg statt. In der späteren Jugend nahm der Typ des ‚Alleingeher‘ zu, wenn die Jungen begannen, mit dem Fahrrad, später mit dem Mofa und dann mit dem Motorrad zur Schule zu fahren. Dies war ebenfalls eine selbstbestimmte Entscheidung, die die Jugendlichen trafen. Der gemeinsame, oft lustige Weg mit den Schulfreunden wurde für einen Schulweg eingetauscht, auf dem man allein, dafür aber schneller unterwegs war und daher morgens länger schlafen konnte.

Während der Alleingeher, gewollt oder durch Strukturen bestimmt, in Stadt O. wie in Stadt W. anzutreffen war, war das Kind, das allein gefahren ist, nur in der bundesdeutschen Stadt W. zu finden. Die Erziehungswissenschaftlerin Mélanie Surmont stellte für ihre Untersuchung der Schulwege in den 1950er Jahren auf dem belgischen Land fest, dass die meisten Kinder zu Fuß gegangen sind, da ein Fahrrad zu dieser Zeit einfach zu teuer war (vgl. Surmont 2006, S. 77). Dieses Ergebnis von Surmonts Untersuchung ist in der vorliegenden Arbeit nicht in dieser Weise zu bestätigen, sondern muss differenzierter nach strukturellen Merkmalen befragt werden. In der DDR gab es wie in der BRD auch Fahrräder, Mofas und Mopeds, doch diese wurden nicht so stark von Kindern und Jugendlichen frequentiert wie in der BRD. Zudem war der Schulweg in der DDR meist sehr viel kürzer als in der BRD, da die Schulbezirke kleiner waren und nur in Ausnahmefällen (Spezialklassen/Spezialschulen) weitere Strecken zurückgelegt werden mussten. Überspitzt gesagt: Wenn die Schule kaum 15 Minuten zu Fuß entfernt lag, war es keine große Zeitersparnis, mit dem Fahrrad zu fahren. Zumal zu Fuß auch Strecken wie Treppen und Einbahnstraßen genutzt werden konnten, die mit einem Fahrrad und motorisiertem Zweirad nicht befahren werden konnten. Unter Umständen hätten auf dem Schulweg daher Umwege gefahren werden müssen, die die angestrebte Zeitersparnis schmälerten. Dieses Ziel, wie in den Interviews deutlich wurde, war der Hauptgrund für die (motorisierte) Zweiradnutzung. Man kann daher konstatieren, dass die Art, wie der Schulweg zurückgelegt wird, von der Länge abhängt. Erst bei längeren Strecken wird man Kinder auf Fahrrädern oder Jugendliche auf Kleinkraftfahrzeugen finden. Die Flexibilität und das Nicht-angewiesen-Sein auf öffentliche Verkehrsmittel sind dafür als Gründe zu nennen. Kinder und Jugendliche, die zu Fuß ihren Schulweg zurücklegen, sind zeitlich flexibler und die Wegstrecke lässt sich schnell und einfach anpassen.

Neben dem kurzen Schulweg als Grund, auf die Nutzung eines Gefährtes zu verzichten, war es auch der große Aufwand, mit dem die Anschaffung und die Instandhaltung vor

allem der Kleinkrafträder verbunden war. In den Erzählungen aus Stadt W. wurde deutlich, dass ständig Reparaturen gemacht werden mussten und Ersatzteile benötigt wurden. Dies ist ebenfalls ein Grund, warum im Osten die Verbreitung von Mofa, Moped und Co. im Vergleich zur BRD nicht so groß war. Nicht nur war die Anschaffung eine teure Angelegenheit für einen dortigen Jugendlichen, in der DDR war es außerdem schwierig, überhaupt an Ersatzteile heranzukommen. Zudem waren mit der Instandhaltung ebenfalls Kosten verbunden, sodass die Kosten-Nutzen-Rechnung in der DDR für die kurzen Schulwege nicht aufging. Das (motorisierte) Zweirad wurde daher nicht für die tägliche Fahrt genutzt, sondern eher am Nachmittag, am Wochenende und in den Ferien, wenn man – wie in Stadt W. – Ausflüge mit den Freunden organisierte.

An dieser Stelle wird neben dem Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsstädten zudem eine Differenz zwischen den Geschlechtern deutlich, da der motorisierte Schulweg (und sozusagen der Vorgänger: der Schulweg mit dem Fahrrad) nur von männlichen Interviewpartnern in Stadt W. angesprochen wurde. Das Basteln an den Maschinen war in den 1970er Jahren noch eine reine Männerdomäne. Mädchen wurden dahingegen als Sozias, Begleiterinnen auf Fahrten, gern gesehen. Besonders, wenn sie sich um die Verpflegung kümmerten. Mädchen, die eigene Maschinen fuhren, geschweige denn daran Reparaturen und Verbesserungen vornahmen, waren eine Besonderheit. Für die Jungen waren die Kleinkrafträder Teil einer Jugendkultur, die mit dementsprechenden Verhaltensweisen, Kleidung und Symbolen einen Habitus hatte, an dem Mädchen in den 1970er Jahren nur sehr schwer teilhaben konnten. Der motorisierte Schulweg ist demnach nur für die jugendlichen Jungen in Stadt W. relevant. Weder die Mädchen in Stadt W. noch die Jungen und Mädchen in Stadt O. fuhren mit einem Kleinkraftrad zur Schule.

Als zweiter Typ auf dem Schulweg ist die Zweiergruppe zu nennen. Es handelte sich um eine dyadische Gruppe aus zwei Personen des gleichen Geschlechts, die morgens gemeinsam zumindest einen Teil des Schulweges in dieser Konstellation gingen. Häufig wurde in der Nähe der Schule eine Clique getroffen (s. u.). Rückblickend werden diese Zweierfreundschaften höchst unterschiedlich dargestellt. Während die einen von der besten Freundin berichten, mit der man den Schulweg, häufig auch den Schultag und den Nachmittag verbracht hat, benennen andere ähnlich gelagerte Freundschaften als Zweckfreundschaften. Beide Formen der Zweierfreundschaft kommen sowohl in Stadt W. als auch in Stadt O. vor. Die Beschreibung der Zweckfreundschaft wurde in den Interviews in den beiden Städten sehr ähnlich dargestellt. Es geht darum, dass die jeweilige Freundin – die Zweckfreundschaften werden von zwei weiblichen Interviewten genannt – in der Nähe wohnte und man sich mehr oder weniger zufällig auf dem Schulweg getroffen hat. Die Wohnstruktur bestimmte ein Stück weit mit, wer gemeinsam auf dem Schulweg unterwegs war. Durch den täglichen Kontakt entstand eine Freundschaft, die aus dieser Struktur hervorging und nicht zwingend etwas damit zu tun hatte, dass einen etwas außer dem gleichen Schulweg verband. Die Schule als strukturierende Institution gibt hier einen Rahmen für Freundschaften. Da man mit seinen Klassenkameraden sechs Tage die Woche (in beiden deutschen Staaten wurde in den 1970er Jahren auch am Samstagvormittag unterrichtet) den Großteil des Tages verbrachte, ist nachvollziehbar, dass sich ‚Schicksalsgemeinschaften‘ bilden konnten.

Allerdings muss dazu gesagt werden, dass es gut möglich ist, dass diese rückblickende negative Darstellung der Freundschaft dem Umstand geschuldet ist, dass die jeweilige interviewte Person versucht, (sich selbst) zu erklären, warum diese Freundschaft nach der

Schulzeit nicht gehalten hat. Tatsächlich brechen sehr viele Freundschaften aus der Schulzeit ab, sobald man nicht mehr den täglichen Kontakt hat und die gleiche Erfahrungswelt teilt. Das kann schon während der Schulzeit durch einen Schulwechsel passieren oder eben in den meisten Fällen nach dem Abschluss der Schule. Wenn die Schule als rahmengebende Institution wegfällt und oftmals nach dem Schulabschluss eine neue Lebensphase beginnt (Ausbildung, Berufstätigkeit, Studium, Familiengründung, Ortswechsel u. ä.), fügen Freundschaften auf neuen Gegebenheiten. Die gemeinsame Schulzeit reicht dann ggf. nicht mehr aus, um eine Freundschaft weiterzuführen.

Die Zweiergruppe ist die kleinste Form einer Gruppe, die dadurch eine Exklusivität besitzt. Wenn sich in größeren Gruppen auf dem Schulweg getroffen wurde, dann fand dies meist als lockerer Verbund oder als feste Clique statt. Der lockere Verbund ist dabei vor allem am Morgen vor der Schule zu finden, während die Clique auch nach der Schule eine große Rolle spielt.

Der lockere Verbund scheint daraus zu entstehen, dass der beste Freund/die beste Freundin nicht im gleichen Stadtteil wohnt und daher nicht beispielsweise in einer Zweiergruppe der Schulweg gemeinsam zurückgelegt werden kann. Dies trifft vor allem auf Stadt W. zu, da die Schulbezirke in der DDR sehr viel kleiner waren als in der Bundesrepublik. Das bedeutet, dass es zwischen den beiden deutschen Staaten Unterschiede in der Struktur gab, die sich auf den Alltag der Kinder und Jugendlichen auswirkten. Zum einen war dies die Länge des Schulweges, zum anderen legte die DDR auch fest, wer auf welche Schule ging. Dabei wurden Wohnquartiere bestimmten Schulen zugeteilt, die meist im gleichen Stadtteil lagen. So besuchten alle Kinder eines Straßenzuges meist die gleiche Schule. Durch das Einheitsschulsystem mit einer gemeinsamen Schulzeit der Kinder von der ersten bis zur zehnten Klasse legten die Kinder und Jugendlichen in dieser Zeit – sofern sie nicht durch einen Umzug die Schule wechselten – fortwährend den gleichen Schulweg zurück. Die Auswahl der Transportmittel ging damit ebenfalls einher. Während in Stadt O. der Schulweg vor allem zu Fuß zurückgelegt wurde, wurden in Stadt W. sehr viel stärker die öffentlichen Verkehrsmittel genutzt.

	Geschlecht	ungef. Dauer	Gelaufen/gefahren
Stadt W.	5♂, 3♀	Ca. 15–45 Min.	5 gef., 3 gel.
Stadt O.	3♂, 4♀	Ca. 20 Min.	1 gef., 6 gel.

Abb. 17: Dauer und Art des Schulweges in Stadt O. und Stadt W.²⁷⁶

Die Dauer des Schulweges spielt für die Aktivitäten eine Rolle. Die Erziehungswissenschaftlerin Mélanie Surmont stellte in ihrer Untersuchung fest, dass die Dauer des Schulweges unterschiedlich war, je nachdem wie weit weg man von der Schule wohnte (vgl. Surmont 2006, S. 77). Demnach kamen diejenigen, die eine weite Strecke zurücklegen mussten, seltener zu spät. Diejenigen, die in der Nähe der Schule wohnten und daher einen sehr kurzen Schulweg hatten, ließen sich mehr Zeit und veranstalteten mehr Unfug als diejenigen, die weiter weg wohnten. In der vorliegenden Untersuchung ist festzustellen,

²⁷⁶ Eine detaillierte Tabelle findet sich in Kapitel 2.6 *Der Weg ist das Ziel?* in dieser Arbeit.

dass diejenigen mit sehr kurzem Schulweg in den beiden Untersuchungsstädten eher weniger Umwege machten und zielstrebiger auf dem Weg waren als diejenigen, die eine weitere Strecke zurückzulegen hatten. Häufig trafen diese sich mit Freunden in der Nähe der Schule, um noch gemeinsam Hausaufgaben zu machen oder zu spielen. Die Ausgestaltung der Zeit bis zum Schulbeginn wurde demnach ganz anders genutzt, als in Surmonts Untersuchung dargestellt. Die Vermutung liegt nahe, es könne sich bei den unterschiedlichen Ergebnissen der beiden Studien diesbezüglich um eine Stadt-Land-Differenz beim Thema Schulweg handeln.²⁷⁷

Wie in Surmonts Studie wurde auch in den vorliegenden Interviews ausgesagt, dass Verspätungen selten vorkamen (vgl. Surmont 2006, S. 77f). Vielmehr scheinen die Kinder und Jugendlichen routiniert mit ihrem alltäglichen Weg umgegangen zu sein. Wenn tatsächlich einmal morgens zu spät losgegangen wurde, wurden die letzten Meter bis zur Schule gerannt. Ein Interviewter aus Stadt W. war dabei allerdings eine Ausnahme. Er gab an, als Jugendlicher morgens immer noch eine Zigarette geraucht zu haben. Dafür sei er öfter fünf Minuten später in den Unterricht gegangen. Zum einen lässt sich hier erkennen, dass sich im Jugendalter Zeitdruck bei einigen Jugendlichen nicht mehr so stark darstellt wie in jüngeren Jahren. Zum anderen kann dabei festgestellt werden, dass offensichtlich nicht mit größeren Strafen zu rechnen war, sondern das Zuspätkommen zumindest in diesem Fall von den Lehrern hingenommen wurde.

Es berichteten fast alle Interviewten davon, dass in den 1970er Jahren sehr geburtsstarke Jahrgänge zur Schule gingen und daher viele Kinder bzw. Jugendliche morgens auf dem Weg zur Schule anzutreffen waren. Dementsprechend gab es verschiedene Möglichkeiten, sich in Gruppen zusammenzuschließen. Der lockere Verbund ist ein sehr offener Zusammenschluss von Kindern oder Jugendlichen. Man kann sich diesen Gruppen schnell anschließen, leicht aus den Gruppen wieder herausgehen und in andere Gruppen wechseln. Es handelt sich dabei nicht um feste und tiefe Freundschaften. Die Motivation dieser lockeren Verbünde ist es, morgens nicht allein gehen zu müssen, sondern sich in oberflächlichen, informellen Gesprächen die Zeit zu vertreiben, bis man am Schulgelände ankam, um dort seine ‚eigentlichen‘ Freunde zu treffen. Die lockeren Verbünde sind demnach als Zweckverbünde zu verstehen, die keine Verantwortungen beinhalten. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass es in lockeren Verbänden (wie in Cliques, s. u.) möglich ist, auch in geschlechtsheterogenen Gruppen unterwegs zu sein.

Die Clique ist im Gegensatz zum lockeren Verbund ein fester Zusammenschluss von Kindern bzw. Jugendlichen. Man kann sich dieser Gruppierung nicht so einfach anschließen und wechselt auch nicht einfach von einer zur anderen Clique. Cliques sind daher ebenso wie die Zweiergruppe als exklusiver Zusammenschluss zu verstehen. Sie zeichnen sich durch eine differenzierte Binnenstruktur mit eigenen Regeln aus. Bildlich gesprochen gibt es einen Kern der Clique, um den sich in Kreisen darum Mitglieder befinden, die eine unterschiedlich starke Anbindungen an den Kern der Clique haben. Deutlich geworden ist diese Binnenunterscheidung in Viktors Clique mit der Frage, ob die Mädchen in dieser Clique gleichwertige Mitglieder waren. Dem war nicht so und es entspricht Erkenntnissen aus der Forschung, die sich mit dem Phänomen der Cliques, besonders der motorisierten

²⁷⁷ Dies würde eine eigene Untersuchung benötigen, die hier nicht geleistet werden kann, aber sicher aufschlussreich wäre.

Cliquen und deren Umgang mit weiblichen Mitgliedern beschäftigen.²⁷⁸ Cliquen waren dabei in Stadt W. wie auch Stadt O. anzutreffen und wiesen ähnliche Strukturen auf. Durch diese differenzierte Binnenstruktur war es möglich, dass sich beispielsweise Zweiergruppen am Morgen oder am Nachmittag einer Clique anschließen konnten. Häufig entstanden auf diese Weise geschlechtsheterogene Gruppen, wenn sich also Mädchen aus einer Zweiergruppe zu bestimmten Anlässen einer Jungenclique anschlossen. Damit hatten sie noch nicht den gleichen Status wie der männliche Kern der Gruppe, konnten aber als Teil dieser größeren Gruppe gesehen werden. Hier wird deutlich, wie ausgefeilt, aber auch flexibel Kinder und Jugendliche mit sozialen Strukturen umgehen. Klare, meist unausgesprochene Gruppenstrukturen werden eingehalten, dennoch ist es möglich, in bestimmten Situationen flexibel mit Gruppenzusammensetzungen umzugehen. Die Gruppen sind demnach nicht als einfache, starre Gebilde zu sehen. Vielmehr befinden sie sich im Prozess, werden gestaltet und neugebildet.

Als weitere Dimension der genannten Typen auf dem Schulweg – Alleingehender, Zweiergruppe, lockerer Verbund, Clique – wurde in der vorliegenden Arbeit nach der Zielgerichtetheit der Typen gefragt. Tatsächlich ist es so, dass sich, unabhängig ob die Personen in Stadt O. oder Stadt W. zur Schule gegangen sind, feststellen lässt, dass Alleingehender, Zweiergruppen und lockere Verbünde eher zielgerichtet auf dem Schulweg unterwegs waren, während dies bei Cliquen eher nicht der Fall war. Dies lässt sich damit erklären, dass in Cliquen häufig Personen anzutreffen waren, für die die Peergroup die wichtigste Rolle spielte. Schule war für diese Personen der Schauplatz, um sich mit den Freunden zu treffen, sie war mehr oder weniger die Kulisse.

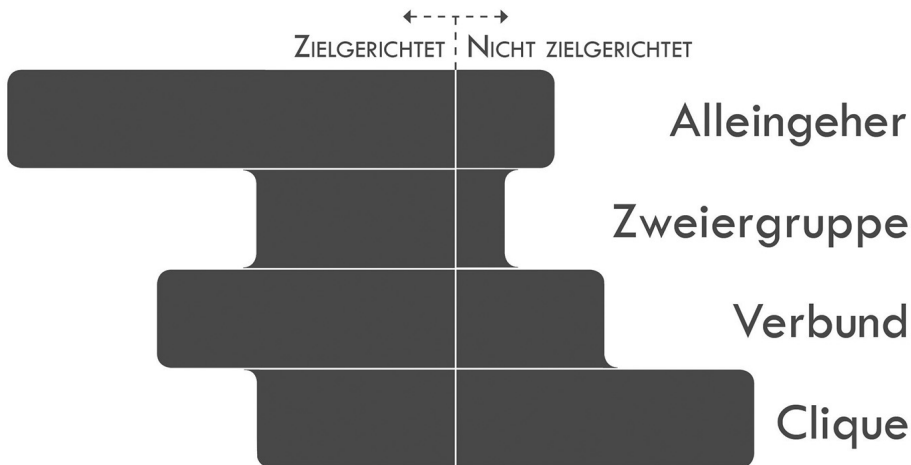


Abb. 18: Zielgerichtetheit und Personenanzahl auf dem Schulweg²⁷⁹

²⁷⁸ Siehe bspw. Hägele 1997, Lindner 1985 und Tully 1998.

²⁷⁹ Diese Grafik wurde schon in Kapitel 2.6 *Der Weg ist das Ziel?* genutzt.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das deutlich häufiger zielgerichtete Auftreten der zweiten exklusiven Gruppe von den vier Typen, der Zweiergruppe. Es lässt sich vermuten, dass sich Zweiergruppen, trotz der Exklusivität der Beziehung, Cliques am Morgen anschließen wollten, und daher einen Treffpunkt anvisierten. Auch ein sehr kurzer Schulweg kann für diese Zielgerichtetheit eine Rolle gespielt haben. Man kann sich vorstellen, dass man keine großen Umwege in einer Zweiergruppe gehen musste, weil man seine wichtigste Person schon dabei hatte und gerade Zweiergruppen später in der Schule ihre Gespräche gut fortsetzen konnten, wenn sie beispielsweise im Klassenzimmer zusammensaßen. Zielgerichtetheit und Exklusivität stehen demnach nicht in einem direkten Zusammenhang, wie man vielleicht hätte vermuten können.

Besonders auffallend ist zudem, dass die Gruppen nicht fest waren, sondern eine gewisse Flexibilität vorhanden war. Zweiergruppen konnten sich Cliques anschließen, die dadurch größer wurden und eine deutliche Binnenstruktur entwickelten. Dabei sind die Kinder und Jugendlichen im Gegensatz zu Surmonts Ergebnissen immer nur mit Klassenkameraden unterwegs gewesen (vgl. Surmont 2006, S. 77). Es gab zwar Kontakte mit Erwachsenen, dabei handelte es sich aber eher um Konflikte mit Anwohnern, wenn die Jugendlichen beispielsweise auf dem Zaun sitzend auf den Bus warteten und ähnliches. Geschwister waren auf dem Schulweg nicht gemeinsam unterwegs. Selbst wenn der Altersunterschied nicht sehr groß war, jede/r ist lieber mit den Klassenkameraden auf dem Schulweg unterwegs gewesen, als sich anderen Kindern bzw. Kindergruppen anzuschließen. Auch jüngere oder ältere Kinder aus der gleichen Schule, mit denen man potenziell ebenfalls gemeinsam den Weg zur Schule hätte gehen können, wurden nicht in die Bildung von Gruppen einbezogen. Die ‚Schicksalsgemeinschaft‘ bildet sich demnach nicht nur aus dem Besuch der gleichen Schule, sondern auch der gleichen Klasse. Schon vor Stundenbeginn ‚raufte‘ man sich demnach zusammen, um dem gemeinsamen Schultag entgegenzutreten. Das morgendliche Ziel des Schulweges, die Schule, stellte für die Kinder und Jugendlichen in Stadt O. und Stadt W. neben der Familie einen Lebensmittelpunkt dar. Die Kindheit war in beiden deutschen Staaten eine Schulkindheit. Die meiste Zeit verbrachten die Kinder und Jugendlichen in der Schule, doch auch in der Freizeit war die Schule durch Hausaufgaben und die Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Referate omnipräsent. Die Kinder und Jugendlichen gingen dabei in beiden Untersuchungsstädten pragmatisch mit den an sie gestellten Anforderungen um, wie am Abschreiben der Hausaufgaben deutlich wurde, das sich bei einigen zu Ritualen entwickelte. Bemerkenswert ist dabei, dass selbst die zielstrebigen SchülerInnen Hausaufgaben im Geheimen nachholten oder abschrieben, wenn sie diese vergessen hatten. Hier offenbart sich ein Konflikt mit der Erwachsenenwelt, in der es nicht möglich war, Hausaufgaben zu vergessen, ohne dafür bestraft zu werden.

Auch das Schulschwänzen wurde sowohl in Stadt W. als auch in Stadt O. angesprochen, wenn auch nur von jeweils einer Person. Die Motivationen sind in den beiden Fällen ganz unterschiedlich gelagert. Während Karin in Stadt W. gezielt den Sportunterricht aus persönlichen Gründen schwänzte und damit den Nachmittag allein und ohne ihre beste Freundin verbringen musste, schwänzte Tobias in Stadt O. mit seinen Freunden zusammen, weil ihn und seine Gruppe das Sommerwetter in die Natur zog. Daraus lassen sich keine Aussagen treffen, dass die Motivation für das Schulschwänzen in Stadt O. und Stadt W. grundsätzlich unterschiedlich geartet waren. Vielmehr zeigt sich, dass das Schulschwänzen eher selten vorkam (2 von 15 Personen berichteten davon) und unterschiedliche Motivlagen

dazu führen können, wie dies auch in der Forschung bereits bekannt ist.²⁸⁰ Bemerkenswert an dieser Stelle ist vielleicht, dass es zunächst keinen Zusammenhang zwischen dem Schulschwänzen und dem Schultyp gibt. Karin aus Stadt W. ging in eine konservative Realschule für Mädchen und Tobias in Stadt O. in die Einheitsschule der DDR.

Unterschiedlich wurde mit dem Mittagessen in den beiden deutschen Staaten umgegangen. In der DDR war in den 1970er Jahren an fast allen Schulen eine Schulspeisung angeschlossen. Diese musste nicht unbedingt im selben Schulgebäude untergebracht sein, war aber meist in nur wenigen Minuten zu Fuß vom Schulgelände erreichbar. In der Bundesrepublik hingegen wurde die Schulspeisung in den 1970er Jahren von nur sehr wenigen Schulen angeboten. Im vorliegenden Sample in Stadt W. war dies bei nur einer von sechs Schulen der Fall. Stattdessen wurde dort das Mittagessen in den meisten Fällen zu Hause von der Mutter zubereitet. Der Rückweg war daher nicht geprägt von großen Umwegen, da das Essen zu Hause wartete und man nicht allzu lang nach Schulschluss dort ankommen wollte. Darin wird deutlich, wie sich unterschiedliche gesellschaftliche Rollenbilder besonders von Frauen auf den Alltag von Kindern ausgewirkt haben.

In der DDR wurde die Frau neben ihrer Rolle als Mutter auch als Arbeitstätige gesehen. Dass trotz der Erwerbsarbeit ebenso die Haushalts- und Erziehungsarbeit als Sache der Frau gesehen wurde, zeigt, dass die Reproduktions- und Sorgeaufgaben noch immer allein der Frau zugeschrieben wurden. Die in der DDR proklamierte Gleichberechtigung der Geschlechter ist daher differenzierter als Doppelbelastung der Frauen zu sehen. In der BRD war das Rollenbild der Frau als Hausfrau und Mutter in einem dieser Bereiche angesiedelt. Dies hat Auswirkungen darauf, wie Kinder in den beiden deutschen Staaten ihre Zeit nach der Schule verbrachten. Wie schon gesagt, sind die Kinder in Stadt W. fast alle sofort nach der Schule nach Hause, um dort gemeinsam mit der Mutter und anderen Familienmitgliedern das Mittagessen einzunehmen. In Stadt O. wurde nach der Schule von fast allen Kindern die Schulspeisung für das Mittagessen genutzt. Ab einem gewissen Alter fingen einige Kinder in Stadt O. an, das Geld für die Schulspeisung für ein eigenes Mittagessen auszugeben. Zum einen wurde es in ‚süßes Mittagessen‘ investiert, wie Manuel es am Beispiel der ‚Cremebeemmen‘ gezeigt hat. Es gab aber auch einige Mädchen, die sich zu Hause in eigenen Kochkünsten ausprobierten. Interessanterweise geschah letzteres immer in einer Zweiergruppe aus zwei Mädchen. Obwohl das Frauenbild in der DDR schon etwas breiter gefasst war als zeitgleich in der BRD, spielten für die Mädchen das Kochen und der Haushalt eine zentrale Rolle, während die Jungen eher draußen unterwegs waren und ihr Mittagessen dort konsumierten.

An den Begriffen Schlüsselkind und Mittagskind wird die Unterschiedlichkeit der Mittagessenversorgung deutlich. Das Schlüsselkind, stigmatisiert durch den um den Hals baumelnden Haustürschlüssel, hatte niemanden, der zu Hause mit dem Essen wartete. Dies ist die westdeutsche Zuschreibung für ein Kind, das aus der Normalvorstellung herausfiel. In der DDR hingegen war dies der Normalfall und bedurfte keines eigenen Begriffes. Hier war der Ausnahmefall das Mittagskind, das direkt nach der Schule nach Hause durfte, ohne zur Schulspeisung zu gehen, weil die Mutter dort das Mittagessen vorbereitete. Je nachdem, was für Normalvorstellungen von Kindheit und Familie herrschten, wurden Be-

²⁸⁰ Siehe bspw. Hoffmann und Sturzbecher 2012, Landua und Großmann 2007, Stamm 2009, Stamm et al. 2009, und Thimm 1998.

griffe für die Beschreibung von Ausnahmefällen gefunden. Deutlich wird hier der Zuschreibungscharakter, der im Falle des Schlüsselkindes mit einer sozialpädagogischen Vorstellung von Vernachlässigung einhergeht, während die gleichen Lebensumstände auf der anderen Seite der deutsch-deutschen Grenze keiner eigenen Begrifflichkeit bedurfte, weil es der Normalfall war. Deutlich gemacht werden muss an dieser Stelle, dass es sich bei diesen Zuschreibungen immer zunächst um Zuschreibungen von Erwachsenen auf die jeweiligen Kinder handelt. Die Kinder übernehmen diese Zuschreibungen für sich selbst oder für andere, der Ausgangspunkt ist aber immer die Erwachsenenwelt mit ihrer Vorstellung einer normalen Kindheit. Das Schlüsselkind und das Mittagskind sind differente Vorstellungen vom Kind, die einen wesentlichen Unterschied zwischen den beiden deutschen Staaten darstellen.

Surmont stellt in ihrer Studie fest, dass es leichte Unterschiede zwischen den Hinwegen und den Rückwegen in ihrem Untersuchungssample gab (vgl. Surmont 2006, S. 77). Vor allem die Jungen trieben auf dem Rückweg Unfug, wenn sie in der Gruppe unterwegs waren. Der Hinweg wurde eher zügig zurückgelegt, während es nach der Schule keine feste Ankunftszeit zu Hause gab, so Surmont. Diese Differenz zwischen dem Hinweg und dem Rückweg sei aber nicht so groß, wie durch die Darstellung in Kinder- und Jugendliteratur hätte vermutet werden können (Surmont 2006, S. 77). Auch in der vorliegenden Untersuchung sind leicht unterschiedliche Hin- und Rückwege fest zu stellen. Bei Einzelnen ist dies darauf zurückzuführen, dass die Freunde nicht auf dem Hinweg getroffen werden konnten, sondern erst an oder in der Schule, während man den Rückweg nutzte, um noch etwas Zeit mit seinen Freunden zu verbringen, bis jeder seinen eigenen Weg gehen musste. Dies war vor allem in Stadt W. der Fall. Hier gab es auch, anders als bei Surmonts Interviewten, feste Zeiten, zu denen die Kinder zu Hause sein mussten, weil die Mutter mit dem Mittagessen wartete. In Stadt O. hingegen gingen viele mit den Schulfreunden in die Schulspeisung und erst danach nach Hause. Zum einen, um den schweren Schulranzen ablegen zu können, zum anderen hatten einige der Kinder oft Aufgaben im Haushalt zu erledigen. Erst danach, und vielleicht noch nach Erledigung der Hausaufgaben, traf man sich mit seinen Freunden.

Eine Gemeinsamkeit im Vergleich von Stadt O. und Stadt W. ist die Aneignung von öffentlichen Räumen auf dem Schulweg. Kinder und Jugendliche gehen sehr kreativ und produktiv mit ihrer Umwelt um. Das zeigt sich an der gänzlich von den Ideen der (erwachsenen) Stadtplaner abweichenden Nutzung des vorhandenen öffentlichen Raums. Auffällig häufig geht es dabei um das Sitzen. Sowohl in Stadt O. als auch in Stadt W. wurde von Mäuerchen, Geländern und Zäunen als Gruppensitzgelegenheiten erzählt, obwohl diese dafür eigentlich nicht gedacht waren. Besonders an den Straßenbahn- und Bushaltestellen, an denen man sich morgens mit den Schulfreunden traf und mittags gemeinsam mit den Freunden auf die Rückfahrt wartete, wurden Sitzgelegenheiten gesucht – und gefunden. Daraus entstanden häufig Konflikte mit Erwachsenen, die das Um-Nutzen dieser in der Öffentlichkeit befindlichen Dinge, wie Zäune u. ä., nicht guthießen. Es sind dabei vor allem die Jungen, die über das Sitzen an Orten, wo es eigentlich nicht erlaubt ist, sprechen. Das Ergebnis der Jugend- und Geschlechterforschung hinsichtlich eines von Jungen dominant angeeigneten öffentlichen Raums gegenüber den subtileren Aneignungsformen der

Mädchen scheint sich damit für die 1970er Jahre in beiden deutschen Staaten zu bestätigen.²⁸¹

Das Spiel im öffentlichen Raum mit seinen Nischen und Rückzugsorten zeugt davon, wie Kinder und Jugendliche sich, überspitzt gesagt, eine Parallelwelt innerhalb der Erwachsenenwelt schufen. Eine Mopedclique in Stadt W. hatte für sich als Gruppe beispielsweise einen öffentlichen Platz hergerichtet und auf die Einhaltung von eigenen Regeln (Aufräumen nach einer Feier) geachtet. Eine abgelegene Einkaufspassage wurde von einer anderen Gruppe als Rückzugsort im Jugendalter genutzt, um in Ruhe rauchen und sich austauschen zu können. Gerade der Rückweg nach Hause war für diejenigen, die sich mehr Zeit lassen konnten, ein Streifzug durch ihr Revier. Dieses war nicht nur in Wohnquartieren angesiedelt. Besonders die Innenstädte scheinen in Stadt O. wie in Stadt W. eine besondere Anziehungskraft auf die Kinder und Jugendlichen ausgeübt zu haben. Das mag an den in der Innenstadt leicht erhältlichen Süßigkeiten und Zigaretten liegen. Die Nachmittagsgestaltung spielte aber ebenso eine wichtige Rolle in beiden Untersuchungsstädten. Der Nachmittag war in Stadt W. und in Stadt O. stark von den Peers geprägt. Freizeitaktivitäten wie Fußballspielen oder Baden fahren wurden genannt, ohne Unterschiede zwischen den Geschlechtern, auch wenn die Mädchen beim Fußballspielen meist nur daneben saßen und sich unterhielten, während die Jungen sich auf dem Bolzplatz austobten. Wichtig war der gemeinsame Nachmittag als Clique, die eigentliche Aktivität stand dabei oftmals eher im Hintergrund.

Speziell in der Jugendzeit wurden verstärkt jugendkulturelle Praktiken und Symbole genutzt. Die Abgrenzung von den Erwachsenen und bestimmten Gruppierungen sowie die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe sollten damit genauso dargestellt werden wie die eigene Individualität. Dass sich diese Pseudo-Individualität in einer Uniformierung niederschlug, weil die Jugendlichen den ‚richtigen‘ Parka o. ä. tragen mussten, um dazuzugehören, ist als Paradox der Jugendzeit und Pubertät zu sehen, in der die/der Einzelne genau in diesem Spannungsfeld zwischen Anpassung und Individualität steht. Dabei musste man sich nicht unbedingt einer einzigen Jugendkultur zuschreiben. Viele Kleidungsstücke, wie die schon erwähnten Parkas, waren in den 1970er Jahren in der BRD für ‚normale‘ oder ‚angepasste‘ Jugendliche begehrte Objekte. Diese jugendkulturellen Ausprägungen im Mainstream fanden deutlich häufiger in Stadt W. als in Stadt O. statt. In der DDR war diese Abgrenzung von der Erwachsenenwelt gleichgesetzt mit einer Abgrenzung zum politischen System und konnte für die Jugendlichen zu starken Repressalien führen. Dies ist eine Erklärung dafür, warum jugendkulturelle Praktiken, Symbole, Kleidung etc. bei den Mainstream-Jugendlichen in der DDR kaum vorhanden waren. Hier wird ein Unterschied daran deutlich, wie mit jugendlicher ‚Rebellion‘ in den beiden deutschen Staaten umgegangen wurde, und dass die Abgrenzungsversuche dadurch von den Jugendlichen in der DDR vielleicht etwas subtiler stattfanden als in der BRD.

Das Rauchen als Teil der jugendkulturellen Praktiken ist hingegen in beiden deutschen Staaten zu finden. Sowohl in Stadt O. als auch in Stadt W. berichten Einzelne davon, dass die erste Zigarette am Nachmittag mit Freunden, meist irgendwo versteckt in einer Nische, geraucht wurde. Bei den Erzählungen in Stadt W. wie in Stadt O. wurde ebenfalls deutlich,

²⁸¹ Zur Rauman eignung von Jungen und Mädchen siehe bspw. Deinet 2009b, S. 22f, Grunert und Deinert 2010, S. 151 und Löw 2001, S. 253.

dass das Rauchen in beiden deutschen Staaten für Frauen noch nicht vollkommen selbstverständlich, sondern noch mit Vorurteilen verknüpft war. Es war sozusagen nicht schicklich für Frauen, öffentlich zu rauchen.

Der Schulweg stellt sich demnach als ein Ort dar, an dem die Kinder und Jugendlichen sich ausprobieren. Es werden mithilfe von jugendkulturellen Praktiken und Symbolen Identitäten ausprobiert und Grenzen ausgetestet. Dabei steht im Zentrum, sich zum einen gegen die Erwachsenen abzugrenzen und zum anderen dies als Gruppe Gleichgesinnter zu tun. Zusammengefasst kann man sagen, dass in der vorliegenden Untersuchung mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den beiden deutschen Staaten, was die Kinder- und Jugendkulturen auf den Schulwegen betrifft, gefunden wurden. Es lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Kindheit war in den beiden deutschen Staaten eine Schulkindheit. Dementsprechend fanden auf dem Schulweg Pflichterfüllungen wie das Erledigen der Hausaufgaben statt. Daneben lassen sich originär kinder- und jugendkulturelle Praktiken finden, die zum einen eine Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt darstellen, zum anderen ein Schaffen von Gemeinsamkeiten innerhalb der Peergroup aufzeigen, wie beispielsweise das gemeinsame Verzehren von Süßigkeiten. Essen, Lebensmittel und Süßigkeiten jeglicher Form scheinen dabei ein generelles Thema für Kinder- und Jugendkulturen zu sein. Dazu soll hier etwas weiter ausgeholt und die Ergebnisse aus Surmonts Studie dafür herangezogen werden.

In Surmonts Interviews wurden bestimmte Jahreszeiten angesprochen, die für den Schulweg relevant waren. Dabei ging es aber nicht um Frühling, Sommer, Herbst und Winter, sondern vielmehr um bestimmte Erntezeiten. So gab es eine ‚cherry time‘ (Kirschzeit) und eine ‚nut time‘ (Nusszeit). Es wurde aber auch von einer ‚kite-flying time‘ (Drachenfliegerzeit) erzählt, in der die Jungen sich Drachen bastelten, um sie nach der Schule steigen zu lassen (Surmont 2006, S. 77).²⁸² Surmont beschreibt zudem das Stehlen von Früchten in der Nuss- und Kirschzeit. Ähnliches wurde in der vorliegenden Untersuchung angesprochen. Sandra aus Stadt O. erzählte von einem „*geheimen Weg*“, auf dem sie mit ihrer besten Freundin und einem Schulkameraden durch eine Schrebergartenanlage liefen. Dort stahlen sie durch den Gartenzaun den einen oder anderen Apfel. Hier ist bemerkenswert, dass es sich nicht nur um Jungen handelte, die die Früchte unerlaubterweise pflückten, wie bei Surmonts Untersuchung, sondern um eine geschlechtsheterogene Gruppe, bestehend aus zwei Mädchen und einem Jungen. Auf der anderen Seite wurde aus dem Interview mit Sandra deutlich, dass die beiden Mädchen dies nie allein taten, sondern nur, wenn sie mit

²⁸² Der Herbst, in den die Kirsch- und die Nuss-Zeit fielen, war besonders für die Jungen erinnerungswürdig, da sie auf dem Weg nach Hause Nüsse und Früchte stahlen (vgl. Surmont 2006, S. 77). In den beiden deutschen Untersuchungsstädten wurden die Jahreszeiten nicht so ausführlich angesprochen wie bei Surmont. Ein Hauptgrund ist darin zu sehen, dass Surmont ihre Untersuchung auf dem Land durchführte, während das vorliegende Projekt das Stadtleben fokussierte. Dementsprechend war zu erwarten, dass Erntezeiten keine große Rolle spielen würden. Zumal die Kinder auf dem Land in den 1950er Jahren noch stärker in die Ernte einbezogen wurden und sogar in dieser Zeit gar nicht zur Schule gingen, wie Surmont berichtet (vgl. Surmont 2006, S. 77). In den 1970er Jahren sah dies in den beiden Untersuchungsstädten anders aus. Zwar berichtet Roman aus Stadt W. davon, dass er und sein Bruder nach der Schule im elterlichen Landwirtschaftsbetrieb helfen mussten, doch der Schulbesuch wurde während dieser Zeit nicht ausgesetzt. Die Arbeit lag aber schon für die Jungen bereit, wenn sie von der Schule kamen. Zum Unterschied der Aneignung von städtischem und ländlichem Raum siehe auch Kapitel 3.5 *Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen*.

besagtem Jungen unterwegs waren. Es wurde eine gewisse Gruppendynamik von dem Jungen in Bewegung gesetzt, die die Mädchen dazu anstiftete, mitzumachen.

Das Stehlen der Früchte ist nur dort möglich, wo es auch Bäume und Sträucher gibt, die etwas zum Pflücken bieten. Dies ist in der Stadt schwieriger als auf dem Land. Diese Mutprobe, unerlaubterweise etwas zum Naschen zu stehlen, scheint aber in der Stadt ein Äquivalent zu finden: Das Stehlen von Süßigkeiten in Geschäften. Viele der Interviewten kauften sich gelegentlich etwas zum Naschen in nahegelegenen Kiosks oder Läden. Außerdem gab es Erzählungen darüber, dass Süßigkeiten gestohlen wurden. Manuel in Stadt O. berichtete davon, wie immer wieder neue Taktiken entwickelt wurden, um ungesehen den Schokoriegel an der Kasse vorbeizubekommen. Dabei ist bemerkenswert, dass es sich nur um Jungen handelte, die Süßigkeiten in Geschäften stahlen. Während Früchte in Gärten auch von Mädchen gestohlen wurden, ist der Klau von Süßigkeiten in Geschäften Jungensache. Wenn man dies als städtisches Äquivalent des Fruchtestehlens versteht, ist hier eine Parallele zu Surmonts Ergebnis zu finden, nur Jungen hätten Früchte gestohlen. Bemerkenswert ist dabei außerdem, dass die Jungen in der vorliegenden Untersuchung ihre ‚Beute‘ nicht allein verzehrten, sondern alles zusammengelegt wurde. Das gemeinsame Stehlen und das daran anschließende Teilen verbindet die Jungen und macht ihre Clique zu einer verschworenen Gemeinschaft.

Essen, vor allem Süßigkeiten, stellt damit eine Gemeinsamkeit dar, die in beiden Untersuchungsstädten angesprochen wurde. Unterschiede zwischen Stadt O. und Stadt W. lassen sich vor allem auf strukturelle Gegebenheiten zurückführen. Der kürzere Schulweg in Stadt O. ist durch die kleineren Schulbezirke entstanden. Ebenso, dass dort der Schulweg eher zu Fuß zurückgelegt wurde und nicht wie in Stadt W. im Jugendalter mit einem Kleinkraftrad. Auch die wirtschaftliche Situation in der DDR ist eine strukturelle Gegebenheit, die indirekt Auswirkung auf die Kinder und Jugendlichen hatte. Es gab weniger jugendkulturelle Konsumgüter wie beispielsweise bestimmte Kleidung, sodass diese seltener als Ausdruck einer jugendkulturellen Angehörigkeit bzw. Zuneigung genutzt werden konnte. Zudem hatten die Konsequenzen für nonkonformes Verhalten, wie es bei Jugendkulturen zum Habitus gehört(e), für Jugendliche in der DDR eine weitaus größere Tragweite. Ein deviantes Verhalten gegenüber der Erwachsenenwelt konnte und wurde vielfach als Ablehnung gegenüber dem politischen System der DDR interpretiert.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die verschiedenen Arten des Schulweges, ob man ihn allein, als Zweiergruppe oder als größere Gruppe in lockeren Verbänden oder festen Cliquen geht, davon abhängen, *wie* dieser Weg zurückgelegt wird (zu Fuß, motorisiert mit öffentlichen Verkehrsmitteln) und wie der Schulweg strukturell angelegt ist. Wie groß etwa die Schulbezirke sind, aber auch wie die Wohnstruktur aussieht. Wohnen viele Schulfreunde oder Schulkameraden in der Nähe, wirkt sich dies auf den Schulweg und damit auf die Kinder- und Jugendkulturen aus. Je nachdem, wie die Gruppe zusammengesetzt ist, finden auch andere Dinge statt. Das Klauen von Obst aus den Schrebergärten, zu dem Sandra auf ihrem ‚geheimen Schulweg‘ von einem Jungen angestiftet wurde, zeigt dies exemplarisch sehr gut. Gerade das Essen ist ein zentrales Element in Kinder- und Jugendkulturen. Man denke zusätzlich beispielsweise an Manuel und seine Clique, die das Essen auf dem Nachhauseweg regelrecht zelebrierten. Aber auch der Austausch über jugendkulturelle Strömungen, Musik, Fernsehprogramm und das gemeinsame Rauchen sind Bestandteile, die die jeweilige Kultur einer Gruppe ausmachen bzw. die als Identifikationsmerkmale genutzt wurden. Die Kleidung und Accessoires sind für die Abgrenzung und

gleichzeitig für die Darstellung der Zusammengehörigkeit einer Gruppe ein besonders geeignetes Mittel.

4.3 Der Schulweg als Freiraum?

An das im letzten Teilkapitel Ausgeführte lässt sich die Frage richten, ob der Schulweg rückblickend als Freiraum in den beiden deutschen Staaten und besonders in der ostdeutschen Untersuchungsstadt wahrgenommen wurde. Dies lässt sich nicht mit einem einfachen Ja oder Nein beantworten. Keine der interviewten Personen benutzte den Begriff Freiraum, dennoch ist durch die Ausführungen in den Interviews klar geworden, dass die Kinder und Jugendlichen den Zwischenraum, den der Schulweg darstellte, genutzt und empfunden haben als einen Raum, auf dem man sich ausprobieren und gegen den Willen der Erwachsenen manche Dinge tun konnte, wie beispielsweise rauchen. Im vorliegenden Sample wurde der Schulweg aber nicht, wie der Begriff *Freiraum* impliziert, als ein politischer Raum gesehen. Vielmehr war der Schulweg in beiden deutschen Staaten ein Ort, wo Privates in der Öffentlichkeit und die Abgrenzung zur Erwachsenenwelt stattfinden konnten.

Der für die DDR vielbeschworene ‚Rückzug ins Private‘ kann hier als Vergleichsfolie dienen.²⁸³ Diese Art des Rückzugs – man möchte bei den Ausführungen in den Interviews fast vom ‚Rückzug in die Kinder- bzw. Jugendkultur‘ sprechen – findet bei Kindern und Jugendlichen in der Form statt, dass sie sich in die Peergroup zurückziehen. Anscheinend hat das nichts mit dem politischen System an sich zu tun, sondern eher mit der Frage nach Machtausübung in einer Gesellschaft generell. Der Schulweg ist daher eine Art Freiraum für die Kinder und Jugendlichen, in dem sie ihrer Kinder- bzw. Jugendkultur nachgehen können. Dazu gehört, eigene Regeln auszuhandeln und über deren Einhaltung zu wachen. Die Kinder- und Jugendkulturen, ob auf dem Schulweg oder am Nachmittag, sind dabei als Raum für das Ausprobieren zu verstehen. Das schafft Möglichkeitsräume, in dem die Kinder und Jugendlichen nicht nur ihre Identität austesten, sondern eben auch die Möglichkeit des sozialen Mit- und Gegeneinanders ausprobieren können.

4.4 ‚Weibliche‘ und ‚männliche‘ Schulwege?

Die Frage danach, ob es einen ‚weiblichen‘ und einen ‚männlichen‘ Schulweg gab, muss offenbleiben. Es lassen sich allerdings Ergebnisse aus der Jugend- und Geschlechterforschung tendenziell bestätigen, dass Mädchen sich öffentliche Räume anders aneignen als Jungen. Mutproben und Schabernack treiben ist ebenso eher unter den Jungen zu finden wie das Stehlen, wobei sich Mädchen unter Umständen dazu überreden ließen, etwa um ein paar Früchte durch den Schrebergartenzaun zu pflücken. Es scheinen jedoch die Jungen zu sein, die dazu anstifteten, während die Mädchen all dies auf sich allein gestellt eher nicht getan hätten.

Surmont hat in ihrer Untersuchung festgestellt, dass die Jungen häufiger ihre Route änderten, während die Mädchen den immer gleichen Weg nahmen (vgl. Surmont 2006, S. 77). Dieses Ergebnis lässt sich in der vorliegenden Arbeit nicht finden. Vielmehr erzählten alle

²⁸³ Günter Gaus hat in seinem Essay 1983 den Begriff der ‚Nischengesellschaft‘ DDR geprägt, was ähnlich wie der Rückzug ins Private zu verstehen ist (siehe Gaus 1983, S. 156ff).

Interviewten, dass sie eigentlich immer den gleichen Weg zur Schule und wieder zurück nahmen. Gelegentlich wurde ein kleiner Umweg gelaufen, um einen Schulfreund zu begleiten, aber auch dies waren eher routinierte, wenn auch nicht alltägliche Wege. Erstaunlich war, dass die Interviewten dies zum Teil in den Interviews reflektierten, indem sie beispielsweise den Schulweg beschrieben und daraufhin der Interviewerin zu verstehen gaben, dass sie selbst nicht wissen, warum sie eigentlich immer diesen einen bestimmten Weg gelaufen seien. Man kann davon ausgehen, dass ein Weg irgendwann Routine wurde und kaum mehr darüber nachgedacht wurde, wo man eigentlich lang lief.

Die Aktivitäten auf dem Schulweg ihrer befragten Personen beschreibt Surmont als sehr breit gefächert. Mädchen waren dabei nicht so unternehmungsfreudig wie Jungen, sondern berichteten eher vom Reden (über Schule) auf dem Schulweg. Mädchen werden von Surmont als sehr pflichtbewusst beschrieben. Sie seien den Regeln der Eltern nachgekommen (vgl. Surmont 2006, S. 76f). Dieses Ergebnis kann für die vorliegende Untersuchung über den Schulweg in den beiden deutschen Staaten nicht ganz bestätigt werden. Vielmehr ist in den Interviews deutlich geworden, dass es zum einen bei den meisten Befragten nicht so strenge Regeln gab. Zum anderen sind die Mädchen in den beiden Untersuchungsstädten im Vergleich zum belgischen Bellegem ‚aktiver‘ gewesen. Zwar berichteten die weiblichen Interviewten in Stadt O. und Stadt W. ebenfalls vom Reden auf dem Schulweg, jedoch war dies nicht nur auf schulerelevante Themen beschränkt, wie Surmont es ausführt, sondern drehte sich thematisch um das Verliebtsein, Mode, Hobbys und Interessen.

Surmont weist außerdem darauf hin, dass es eine Verlinkung gibt zwischen dem, was geschieht, und wo es geschieht. Der Raum bilde die Erfahrung mit, so Surmont (vgl. Surmont 2006, S. 76f). Sie beschreibt dabei die Straße und die dazugehörigen Geschäfte als einen zentralen Ort für Aktivitäten der Kinder, besonders der Jungen. Der Süßigkeitenladen war für die Kinder laut Surmont eine Attraktion, auch wenn das Kaufen von Süßigkeiten zu dieser Zeit nicht üblich war. In der vorliegenden Arbeit wurden ähnliche Ergebnisse für die beiden deutschen Untersuchungsstädte gefunden. Erinnert sei an Aneignungsprozesse in einer Einkaufspassage in Stadt W., in die Viktor und seine Freunde sich zurückzogen, um in Ruhe und ohne Kontrolle von Erwachsenen rauchen zu können. Auch der Spielplatz war ein zentraler Ort, beispielsweise für Manuel und seine Clique in Stadt W. Der Raum ist dabei aber nicht nur daran beteiligt, welche Aktivitäten die Kinder durchführen, wie Surmont darstellt. Vielmehr suchten sich Kinder und Jugendliche gezielt Orte, an denen sie ihrer Kinder- und Jugendkultur nachgehen konnten, und schufen sich so ihren Freiraum. Im vorliegenden Sample wurde aber nicht deutlich, dass es sich bei den Aktivitäten um geschlechtsspezifische handelte. Das Essen im öffentlichen Raum scheint eher von den Jungen ausgeübt worden zu sein, während die Mädchen sich ihr süßes Mittag zu Hause machten, alle weiteren Aktivitäten am Nachmittag – sich treffen, Spielen, Baden fahren etc. – wurden von weiblichen wie männlichen Interviewten genannt. Ebenfalls nur von den männlichen Interviewpartnern angesprochen ist das Sitzen an unerlaubten Orten, darauf wurde schon in Kapitel 4.2 Erlebnisse auf dem Schulweg im Fazit hingewiesen. Ebenfalls in diesem Teil des Fazits wurde der motorisierte Schulweg angesprochen, den man als einen ‚männlichen‘ Schulweg veranschlagen kann. Allerdings taucht dieser nur in Stadt W. auf und ist daher als komplexes Phänomen und Unterschied zwischen den beiden deutschen Staaten zu sehen.

4.5 Das Ende des Weges – Schlusswort

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war die These, dass der Schulweg ein Handlungs- und Kommunikationsraum ist, auf dem sich Kinder- und Jugendkulturen konstituieren. Am Beispiel der Schulwege in den beiden Untersuchungsstädten wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, mit denen Aussagen über Kindheit und Jugend in den beiden deutschen Staaten in den 1970er Jahren getroffen werden konnten. Gerade durch den Vergleich kann aber auch allgemein etwas über Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen gesagt werden.

Schulwege sind geprägt von den Aktivitäten, die auf ihnen stattfinden und von den Peers, mit denen man auf ihnen unterwegs ist. Zusätzlich spielt die räumliche und zeitliche Struktur für den Schulweg eine wichtige Rolle. Der Schulweg stellt sich als ein transitorischer Raum dar, weil Start- und Zielpunkte mit dem Elternhaus und der Schule und damit auch die ungefähre Länge des Schulweges vorgegeben sind. Bestimmte Uhrzeiten strukturieren diesen Weg, sei es der Beginn der ersten Stunde oder die Abfahrtszeiten von Bus und Straßenbahn. Vom Schuleinzugsgebiet ist zudem abhängig, mit wem der Schulweg bestritten werden kann, wer also in der Nähe wohnt. Danach richtet sich zu einem großen Teil, was an Aktivitäten auf dem Schulweg zu finden ist. Innerhalb dieser Vorgaben stellt sich der Schulweg dann als Raum dar, den Kinder und Jugendliche kreativ als Ort ihrer Kinder- und Jugendkulturen nutzen.

Kinder- und Jugendkulturen auf dem Schulweg sind geprägt durch die sozialen Interaktionen in den Peer groups, von der Aneignung vor allem von öffentlichen Räumen und der Schaffung eigener kultureller Symbole und Praktiken. Der Schulweg wird meist in Gruppen verbracht. Diese Gruppen können sehr einfache aber auch differenzierte Binnenstrukturen aufweisen und unterschiedlich funktionieren. Cliques und Zweiergruppen sind beispielsweise unterschiedlich aufgebaute, jeweils aber exklusive Gruppierungen, anders als die lockeren Verbünde. Der Weg zur Schule am Morgen und der Weg nach Hause nach der Schule können unterschiedlich gestaltet sein, was auf die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppen zurückgeführt werden kann. Kinder- und Jugendkulturen – auf dem Schulweg, aber auch am Nachmittag – sind von einer starken Eigenaktivität geprägt, die sich beispielsweise in der Raumaneignung ausdrückt. Dass Suchen von Nischen gehört dabei genauso zu den Aneignungsprozessen wie das (Um-)Nutzen der Umwelt. Aneignung im weitesten Sinne findet auch im Umgang mit Geschäften statt, wenn Süßigkeiten beispielsweise nicht nur gekauft, sondern auch gestohlen werden. Sowohl die Eigenaktivität als auch die Aneignungsprozesse können als zentrale Merkmale von Kinder- und Jugendkulturen angesehen werden. In dieser Arbeit wurde dazu der Begriff des ‚Schaffens‘ genutzt, um diese Aspekte zu beschreiben. Als Kinder- und Jugendkultur wird (alltägliche) Handlungspraxis verstanden, durch die Kinder und Jugendliche sich ihre eigene Kultur schaffen, in Abgrenzung zur Erwachsenenkultur.

Dabei muss genauer von Kinder- und Jugendkulturen, also im Plural, gesprochen werden. Denn keine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen wird genau gleich handeln, vielmehr entsteht die Gruppe aus den Individuen mit ihren jeweils eigenen Ansichten und Vorstellungen. Auf der gleichen Wegstrecke können durchaus sehr unterschiedliche Kinder- und Jugendkulturen zu finden sein. Da mag eine große Jungengruppe unterwegs sein, die auf dem Weg die Mannschaftszusammenstellung für ein Fußballspiel noch vor dem Schulunterricht ausmacht. Gleichzeitig ist vielleicht eine Zweiergruppe von Mädchen zu finden,

die sich über das Verliebtsein eines der beiden Mädchen austauscht. Kinder- und Jugendkulturen auf dem Schulweg sind divers und die Gruppenzugehörigkeit kann durchaus sehr wechselhaft bzw. flexibel sein. Kinder- und Jugendkulturen sind daher nicht einfach zu beschreiben. Es muss sehr genau betrachtet werden, wie die Binnenstrukturen der Gruppen und die Beziehungen zu anderen Gruppierungen sind, sowie welche Praktiken innerhalb einer Gruppe praktiziert werden. Erst daraus lassen sich einzelne Kinder- oder Jugendkulturen besser benennen. Zudem sind Gruppen in stetigem Prozess, sodass immer wieder neue Zusammensetzungen einer Gruppe stattfinden können, die sich natürlich auch auf die jeweilige Kultur der Gruppe auswirkt. Kinder und Jugendliche sind zudem schon sehr versiert in ihren sozialen Kontakten, sodass es für sie kein Problem ist, am Morgen vor der Schule in der einen Gruppe und auf dem Weg nach Hause in einer anderen Gruppe unterwegs zu sein.

In der vorliegenden Arbeit ist die Diversität der Kinder- und Jugendkulturen deutlich geworden. Kinder- und Jugendkulturen bieten den Kindern und Jugendlichen einen Möglichkeitsraum, in dem sie sich ausprobieren, zusammenhalten und abgrenzen können. Aus verschiedensten Forschungen ist bekannt, wie wichtig diese Erfahrungen für die Entwicklung sind. Obwohl die Studie klar in die historische Kindheits- und Jugendforschung eingeordnet werden kann, stellt sich die Hoffnung ein, dass mit der vorliegenden Schrift die Wichtigkeit dieser Möglichkeitsräume deutlich geworden ist. Der Schulweg als alltäglicher Bestandteil von Kindheit und Jugend ist demnach eine Gelegenheit für die Kinder und Jugendlichen. Die Zeit, die Kinder und Jugendliche zwischen den Erwachsenenwelten verbringen, sind Möglichkeitsräume. Kinder und Jugendliche nutzen diese Möglichkeiten, wann immer sie sich ergeben. Als Erwachsene sollten wir ihnen diese Räume und Zeiten ermöglichen, ohne sie pädagogisieren zu wollen. Das bedeutet auch, ertragen zu können, dass Kinder und Jugendliche sich nicht konform verhalten, dass sie sich Räume anders aneignen und dass sie ihre Aushandlungsprozesse selbst gestalten können.

Anhang

A. Abbildungsverzeichnis²⁸⁴

Abbildung 1 Baackes Konzept der sozialökologischen Zonen, Quelle: angelehnt an Baacke 1999	39
Abbildung 2 Verteilung von Berufen in der BRD 1960, Quelle: angelehnt an Statistisches Bundesamt 2014	46
Abbildung 3 Verteilung der Berufe und Schichtzugehörigkeit in der DDR 1960, Quelle: Hofmann 2010	47
Abbildung 4 Screenshot von MAXQDA	60
Abbildung 5 Zielgerichtetheit nach Typen auf dem Schulweg	68
Abbildung 6 Zielgerichtetheit und Personenanzahl auf dem Schulweg	69
Abbildung 7 Dauer und Art des Schulweges in Stadt O. und Stadt W	71
Abbildung 8 Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland, Quelle: angelehnt an Führ und Furck 1998, S. 246	75
Abbildung 9 Schulsystem der Deutschen Demokratischen Republik, Quelle: Reuter 1998a, S. 50	79
Abbildung 10 Erwerbstätigkeit nach Geschlecht in der BRD 1970er Jahre, Quelle: angelehnt an Statistisches Bundesamt	89
Abbildung 11 Typologie der Subkulturen von Rolf Schwendter, Quelle: Baacke 1972, S. 176	123
Abbildung 12 Jugendszenen	124
Abbildung 13 Platzierung von Viktor und Simon in der Rockerszene	131
Abbildung 14 Rechtliche Bestimmungen zum Fahren und Halten von Kleinkrafträdern, Quelle: Hahne et al. 1986, S. 51	150
Abbildung 15 Baackes Konzept der sozialökologischen Zonen, Quelle: angelehnt an Baacke 1999, S. 113	172
Abbildung 16 Streifzug von Manuel durch die Innenstadt von Stadt O.	176
Abbildung 17 Dauer und Art des Schulweges in Stadt O. und Stadt W.	185
Abbildung 18 Zielgerichtetheit und Personenanzahl auf dem Schulweg	187

²⁸⁴ Wenn nicht anders angegeben, handelt es sich um eigene Darstellungen, außer Abbildung 6/18, 12, 13 und 16, die freundlicherweise von Peter Carqueville für die Arbeit erstellt wurden.

B. Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
EOS	Erweiterte Oberschule
FDJ	Freie Deutsche Jugend
POS	Polytechnische Oberschule
DNB	Deutsche Nationalbibliothek
FIS Bildung	FIS Bildung Literaturdatenbank
IM	Inoffizieller Mitarbeiter des MfS
KARLA	Kasseler Recherche-, Literatur- und Auskunftportal,
KMK	Kultusministerkonferenz
KVK	Karlsruher Virtueller Katalog
MfS	Ministerium für Staatssicherheit
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SERO	VEB Kombinat Sekundär-Rohstoffeffassung
Stasi	Umgangssprachliche Abkürzung für das MfS
VEB	Volkseigener Betrieb
WEMA	Werkzeugmaschinen Fabrik
ZIJ	Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig
ZK	Zentralkomitee der SED

C. Transkriptionsrichtlinien²⁸⁵

(3) bzw. (.)	Pause, Anzahl der Dauer in Sekunden
<u>nein</u>	betont
vielleicht-	Abbruch des Wortes
nei:n	Dehnung
haben=wir	ineinander übergehend gesprochene Wörter
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
()	unverständliche Äußerung
((stöhnt))	parasprachliche Ereignisse
@nein@	lachend gesprochen
//mhmh//	Hörsignal der Interviewerin ²⁸⁶
L	Überlappung der Redebeiträge
°nein°	leise gesprochen
[...]	Auslassung im Transkript
[durch lautes vorbeifahrendes Fahrzeug]	Erläuterung bei Besonderheiten, bspw. bei langer Pause
DER BUCHLADEN	anonymisierte Orte, Namen etc.
„Haste noch Aufgaben?“	Kennzeichnung der Rede von Dritten

²⁸⁵ Angelehnt an Nohl 2009, S. 135.

²⁸⁶ Um der besseren Lesbarkeit willen wurden im Kapitel 3 *Kinder- und Jugendkulturen auf Schulwegen in den beiden deutschen Staaten* der vorliegenden Arbeit die Interviewpassagen ohne die Hörsignale der Interviewerin zitiert.

D. Interpretationsbeispiel

Interviewerin: Du hast das grad schon son bisschen angesprochen mit den äh mit den Jungs die sich dann auch mal geprügelt haben ähm. (.) wars denn auf dem Schulweg so dass dann die Mädchen auch eher getrennt von den Jungs gelaufen sind oder gabs da schon schon auch gemischte Gruppen in Anführungszeichen.

Conny: Ja ja die gab es auf jeden Fall auch (.) und ähm wir hatten auch so (.) ja es ging ja dann (.) auch schon irgendwann los wo dann auch so kokettiert wurde //hm// und natürlich hatten wir auch Mädels (5) [durch lautes vorbeifahrendes Fahrzeug] die besonders hübsch waren und ähm ja also das das war schon ziemlich früh=und dann kann ich mich noch erinnern damals grade so Anfang der Siebziger (.) ne wann war das? ne gar nicht das war Ende Siebziger (.) 71 zwei ne das stimmt also wir warn so zwölf dreizehn da kam jedenfalls diese Mini- also Mini war ja sowieso damals //hm// und dann kamen diese Minilederröcke diese Patchworkröcke mit diesen Knöpfen //ja// und dann gehörte das zum Sport und dann wurde kokettiert //hm// und dann wurden die weggerissen da standen wir dann halt im meistens hatten wir son Turnhöschen @druntergezogen@ //ja// und hat natürlich gequietscht und fandens aber ganz großartig ((lachen)) //((lachen))// wenn man dann zu den Außerwählten gehörte //hm// die dann ja solche albernsten Ge-schichten. ((lachen)) //((lachen))//

Formulierende Interpretation

Die Interviewerin rekurriert darauf, dass vorher über sich prügelnde Jungs gesprochen wurde und fragt nach der Interaktion von Jungen und Mädchen auf dem Schulweg.

Conny bestätigt, dass Jungen und Mädchen auch zusammen in Gruppen auftraten und erzählt, dass Anfang der 70er Jahre Miniröcke modern waren. Sie berichtet vom Kokettieren der Mädchen und dass die Jungen die Röcke wegrissen. Die Mädchen trugen unter dem Rock Turnhöschen. Sie „quietschten“, zählten sich aber gleichzeitig zu den „Auserwählten“.

Reflektierende Interpretation

Auf die Frage der Interviewerin danach, ob es vor allem geschlechtsheterogene oder geschlechtshomogene Gruppen auf dem Schulweg gegeben habe, antwortet Conny, dass es diese „auf jeden Fall auch“ gab. Darin steckt implizit die Aussage, dass geschlechtshomogene Gruppen üblicher waren, aber ab einem gewissen Zeitpunkt oder zu bestimmten Gelegenheiten auch geschlechtsheterogene zusammenkamen. Nicht klar dabei ist, ob Conny zu einer dieser Gruppen gehörte. Das Vorhandensein dieser Gruppierung wird daher generalisierend, aber nicht für Conny selbst bestätigt.

Conny berichtet davon, dass andere Mädchen sehr hübsch gewesen seien und für ihr eigenes Verständnis sehr jung waren als diese mit Annäherungen an Jungen begannen, was Conny mit „kokettieren“ bezeichnet. Mit der Wortwahl wird das Ganze als etwas Harmloses dargestellt. Dabei ist auffällig, dass Conny hier als Beobachterin davon berichtet und

nicht selbst aktiv zum Vorschein kommt. Conny erzählt von der Zeit als sie und ihre KlassenkameradInnen („wir“) zwölf oder dreizehn Jahre alt waren und muss sich dabei mehrfach über die Jahreszahl vergewissern. Patchworkröcke aus Leder mit Knöpfen seien zu dieser Zeit modern gewesen. Conny erzählt, diese wurden gern über einem Turnhöschen getragen. Die Röcke wurden von den Jungen weggerissen, sodass man nur noch im Turnhöschen dand. Conny beschreibt hier am Beispiel der Patchworkröcke das Geschlechterverhältnis von Jugendlichen in der beginnenden Pubertät. Das Kokettieren der Mädchen und das Mitspielen der Jungs in einer sexuellen Annäherung dokumentieren sich hier deutlich. Der Minirock mit Knöpfen, der offensichtlich leicht weggerissen werden konnte, diente als Objekt der Annäherung und wird dadurch als sexualisiertes Modestück dargestellt.

Die Jungs in Connys Geschichte reißen den Rock weg und wollen die Mädchen damit bloßstellen. Aber die Geschichte hat auch etwas Lustvolles. Conny beschreibt die Mädchen, denen der Rock weggerissen wird, als „Auserwählte“ und obwohl alle teilhabenden Mädchen „quietschten“: sie „fandens ganz großartig“. Außerdem waren die Mädchen auf die Annäherung der Jungs vorbereitet und mit einem Turnhöschen unter dem Rock bekleidet. Das Bloßstellen findet daher eigentlich gar nicht statt. Vielmehr geht es um die ersten Kontakte, um ein Spiel zwischen den Jungs und den Mädchen.

Conny benennt dieses Geschehen als „alberne Geschichten“, aber ihrer Erzählung mit dem vielen Lachen zeigt, dass sie sich positiv daran zurück erinnert und mit dieser Evaluation am Ende der Erzählung aus heutiger Sicht zurückschaut. Das Lachen könnte auch als Verlegenheitslachen interpretiert werden, besonders der Ton weist aber eher auf einen positiven Rückblick. Aufschlussreich an dieser Textstelle ist die Frage nach den „Auserwählten“. Conny berichtet hier nicht direkt von sich, sondern erzählt immer von „man“ und „wir“. Man kann diese Textstelle daher als Stellvertretererzählung interpretieren. Conny war bei „solchen albernem Geschichten“ zwar anwesend, war aber möglicherweise keine der „Auserwählten“. Es dokumentiert sich vielmehr ein Streben oder Sehnen danach, ebenfalls eine der „Auserwählten“ zu sein. Conny wollte dazugehören, was ihr zu einem Teil auch gelang, immerhin trug sie einen der modischen Röcke. Der positive Gegenhorizont von Conny wäre demnach die Zugehörigkeit eine der Auserwählten zu sein, denen der Rock von den Jungen weggerissen wird.

Literatur

- Ahbe, Thomas; Gries, Rainer (2006): Gesellschaftsgeschichte als Generationengeschichte. Theoretische und methodische Überlegungen am Beispiel der DDR. In: Annegret Schüle, Thomas Ahbe und Rainer Gries (Hg.): Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 475–571.
- Ahbe, Thomas; Gries, Rainer (2007): Geschichte der Generationen in der DDR und in Ostdeutschland. Ein Panorama. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun, TNS Infratest Sozialforschung (2010): 16. Shell Jugendstudie: Jugend 2010. <http://s05.static-shell.com/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/youth-study-2010flyer.pdf>, zuletzt geprüft am 7.8.2014.
- Albert, Lothar (2009): Jugendkultur und Schule. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Alisch, Lutz-Michael; Wagner, Jürgen W. L. (Hg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim: Juventa.
- Alles über Rocker. Die Gesetze, die Geschichte, die Maschinen (2009). 3. Aufl. Mannheim: Huber.
- Altmann, Uwe (2010): Beziehungsregulation in Kinderfreundschaften. Eine Prozessstudie zu Geschlechterunterschieden. In: Marius Haring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlfis und Christian Plentien (Hg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–122.
- Andresen, Sabine; Diehm, Isabell (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz.
- Appel, Stefan (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. 6., überarbeitete. Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Arbeitsgruppe Standortforschung (1973): Schulwegbedingungen und Schülertransport. Ergebnisse einer sozialpsychologischen Untersuchung im Raum Dassel als Grundlagen für die Schülertransportplanung. Hannover.
- Ariès, Philippe (1977): Geschichte der Kindheit. 4. Auflage. München: Hanser.
- Aristoteles (2006): Nikomachische Ethik. (~322 vor Chr.). Übersetzung: Eugen Rolfes, 1921. <http://www.textlog.de/aristoteles-ethik.html>, zuletzt geprüft am 11.12.2012.
- Arnold, Klaus (2002): Quellenkritik. In: Stefan Jordan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 255–257.
- Arnold, Martin (2009): Wenn der Bär den Schulweg kreuzt. In: *Bildung Schweiz* (Heft 3a), S. 16–17.
- Asbrand, Barbara (2009): Dokumentarische Methode. Hg. v. Online Fallarchiv Schulpädagogik Universität Kassel, http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf, zuletzt geprüft am 01.09.2011.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- Assmann, Aleida (2007): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1983): Nachwort. In: Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Walter Fink, S. 265–284.
- Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (1991): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Assmann, Jan (2002): Gedächtnis. In: Stefan Jordan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 97–101.
- Baacke, Dieter (1972): Jugend und Subkultur. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1985a): Jugendkulturen und Rockmusik. In: Dieter Baacke (Hg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim, München: Juventa, S. 154–174.
- Baacke, Dieter (Hg.) (1985b): Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim, München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1987): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim: Juventa.
- Baacke, Dieter (1999): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Vollständig überarbeitete Neuausgabe der 6. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.

- Baacke, Dieter (2007): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 5. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim, München: Juventa.
- Barsch, Gundula (2009): Von Herrengedeck und Kumpeltod. Die Drogengeschichte der DDR. Geesthacht: Neuland.
- Basic, Natasa (1992): Schüler an der Schwelle zur deutschen Einheit. Politische und persönliche Orientierungen in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich.
- Baske, Siegfried (1998): Allgemeinbildende Schulen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: DDR und neue Bundesländer), S. 159–202.
- Bastian, Thomas (2010): Der Kindheitstraum vom Autofahren. Das Auto als Eintrittskarte in die Erwachsenenwelt. Münster: Kuratorium der Deutschen Hochschule der Polizei.
- Bausinger, Hermann (1987): Kultur für Kinder – Kultur der Kinder. In: Konrad Köstlin (Hg.): Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Unter Mitarbeit von Rosemarie Pohl-Weber und Rainer Alsheimer. Bremen, S. 11–18.
- Baumert, Jürgen; Benkmann, Rainer; Fuchs, Jochen; Hopf, Diether; Köhler, Helmut; Kraus, Beate et al. (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo Sachbuch, 9193).
- Bayerische Staatsministerien des Innern und für Arbeit und Sozialordnung (Hg.) (1978): Alkohol Drogen Medikamente Tabak. Dokumentation über eine Repräsentativerhebung bei Jugendlichen in Bayern 1976.
- Becker, Georg E.; Kohler, Britta (2002): Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Handlungsorientierte Didaktik. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Becker, Gerold; Bilstein, Johannes; Liebau, Eckart (1997): Räume bilden. In: Gerold Becker, Johannes Bilstein und Eckart Liebau (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 9–16.
- Beelmann, Wolfgang (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (13).
- Behnken, Imbke (2006): Urbane Spiel- und Strassenwelten. Zeitzeugen und Dokumente über Kindheit am Anfang des 20. Jahrhunderts. Weinheim, München: Juventa.
- Behnken, Imbke; Du Bois-Reymond, Manuela; Zinnecker, Jürgen (1989): Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen: Leske + Budrich.
- Behnken, Imbke; Du Bois-Reymond, Manuela (1991): Kinder unter sich. Spielwelten in alten Stadtquartieren. Ein interkultureller Vergleich. In: Christa Berg (Hg.): Kinderwelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 132–154.
- Behnken, Imbke; Mikota, Jana (Hg.) (2009): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Belle, Deborah (1999): The after-school lives of children. Alone and with others while parents work. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belting, Isabella (2012): Geschmacksache – Mode der 1970er-Jahre. Katalogbuch zur Ausstellung im Münchner Stadtmuseum, 25. Januar bis 15. September 2013. München: Hirmer.
- Berg, Christa (1991a): Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: Christa Berg (Hg.): Kinderwelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15–40.
- Berg, Christa (Hg.) (1991b): Kinderwelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berg, Christa (2010): Kind / Kindheit. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 497–517.
- Bertels, Lothar; Herlyn, Ulfert (Hg.) (1990): Lebenslauf und Raumerfahrung. Opladen: Leske + Budrich.
- Besch, Werner (1998): Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.) (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Blobel, Ulli (2011): Woodstock am Karpfenteich. Die Jazzwerkstatt Peitz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Blösch, Madlen (2009): Der Schulbus kommt auf Füßen. In: *Bildung Schweiz* (Heft 3a), S. 19.
- Böhm, Jan (2010): Pädagogische Valenzen des schulspezifischen Geschehens im Umfeld des Unterrichts. Ausgewählte Beobachtungen und Interpretationen. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik, 66).

- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Folker Schmidt (Hg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Hans Merckens zum 60. Geburtstag gewidmet. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 49–61.
- Bohnsack, Ralf (2006a): Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 40–44.
- Bohnsack, Ralf (2006b): Orientierungsmuster. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 132f.
- Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–253.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. Aufl. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Baltruschat, Astrid (2010): Die dokumentarische Methode: Bild- und Videointerpretation. Weinheim, München: Juventa.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2007a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2007b): Einleitung: Die Dokumentarische Methode und ihre Praxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–27.
- Bois-Reymond, Manuela du; Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (2001): Childhood in Europe. Approaches, trends, findings. New York: Peter Lang.
- Bollmann, Vera (2012): Schwestern. Interaktion und Ambivalenz in lebenslangen Beziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Borneman, Ernest (1973): Studien zur Befreiung des Kindes. Olten, Freiburg im Breisgau: Walter.
- Borneman, Ernest (1976): Die Welt der Erwachsenen in den verbotenen Reimen deutschsprachiger Stadtkinder. Olten, Freiburg im Breisgau: Walter.
- Bosse, Dorit; Messner, Rudolph (2003): Idole im Leben von Kindern und Jugendlichen. In: *Pädagogik* 55. Jg. (Heft 4), S. 40–43. <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007070318835/1/MessnerIdolePaedagogik.pdf>, zuletzt geprüft am 03.09.2013.
- Brake, Anna (2010): Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf und Christian Plentien (Hg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385–405.
- Brake, Mike; Lindner, Rolf (1981): Soziologie der jugendlichen Subkulturen. Eine Einführung. Frankfurt / Main: Campus.
- Breitenbach, Eva (2007): Sozialisation und die Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–178.
- Brengelmann, Johannes C. (1976): Informationen und Anleitungen zur Behandlung des Rauchens. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Brettschneider, Wolf-Dietrich; Malek, Christoph (2005): „Walking Bus“ – Der aktive Schulweg. Eine Präventionsmaßnahme gegen körperliche Inaktivität und Übergewicht im Kindesalter. In: *Sportunterricht* 54. Jg. (Heft 12), S. 368–373.
- Brock, Inés (2010): Mehrkindfamilien im Kontext unterschiedlicher Kinderbetreuungsarrangements. Eine Studie zur Familien- und Geschwisterdynamik. Heidelberg: Systemische Forschung im Carl-Auer-Verlag.

- Brock, Inés (2011): Familienstudien mit Geschwistern. Qualitative Fallstudien unter Einbeziehung von Kinderdiagnostik. Münster: Verlag-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Brown, Joe David (1967): *The Hippies*. New York: Time.
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52. Jg. (Heft 1), S. 60–68.
- Büchner, Peter (1996): Generation und Generationenverhältnis. In: Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Einführungskurs Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 237–245.
- Budde, Gunilla (2010): Die emanzipierte Gesellschaft. Gleichstellung von Mann und Frau. In: Thomas Grossbölting (Hg.): *Friedensstaat, Leseland, Sportnation? DDR-Legenden auf dem Prüfstand*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 92–112.
- Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hg.) (2009): *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim, München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2012): Sozialisation. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62. Jg. (Heft 49–50).
- Bundeszentrale für politische Bildung; Robert-Havemann-Gesellschaft e. V. (Hg.) (2008): *Langhaarige, Beatfans und Gammler*. www.jugendopposition.de/index.php?id=2887, zuletzt geprüft am 15.09.2013.
- Busch, Friedrich W. (1998): Familie und Kindheit. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: DDR und neue Bundesländer), S. 101–116.
- Büscher, Wolfgang; Wensierski, Peter (1984): *Null Bock auf DDR. Aussteigerjugend im anderen Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Calice, Jakob (2005): „Sekundärrohstoffe – eine Quelle, die nie versiegt“. Konzeption und Argumentation des Abfallverwertungssystems in der DDR aus umwelthistorischer Perspektive. Diplom- / Magisterarbeit. Wien.
- Calvert, Barbara (1976): *Die Schülerrolle – Erwartungen und Beziehungen*. Aus dem Englischen übersetzt und bearbeitet von Norbert Lang. Ravensburg: Maier.
- Carqueville, Isabel (2008): *Schüler, Pionier, Rebell. Kindheitskonstruktionen in Kinderbüchern der DDR*. Kassel: Grin-Verlag.
- Cartmell, Todd (2006): *Bruder, Schwester, bester Freund. Vom kreativen Umgang mit Geschwisterrivalität*. Marburg an der Lahn: Francke.
- Casale, Rita (2009): Kultur. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 520–531.
- Chamberlain, Mary; Thompson, Paul Richard (1998): *Narrative & genre. Contexts and types of communication*. New Brunswick u. a.: Transaction (Memory and narrative series).
- Charlton, Thomas L.; Myers, Lois E.; Sharpless, Rebecca (Hg.) (2006): *Handbook of oral history*. Lanham: Altamira Press.
- Civelli, Stephan (1992): „... mehr Bäume, mehr Wiesen und mehr Menschen, die wir kennen ...“. *Der Schulweg als Lernfeld. Schulwegerlebnisse und -erfahrungen von Zürcher Primarschülern*. Dissertation. Konstanz.
- Clarke, John; Honneth, Axel; Lindquist, Thomas (Hg.) (1981): *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Cohen, Philip; Lindner, Rolf; Wiebe, Hans-Hermann (Hg.) (1986): *Verborgen im Licht. Neues zur Jugendfrage*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Corsten, Michael (2010): *Karl Mannheims Kulturosoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt u. a.: Campus.
- Damm, Antje (2011): *Regenwurmtage*. Frankfurt am Main: Moritz-Verlag.
- De Boer, Heike (2010): „Weil Freunde wichtig sind“ – die Bedeutung von Gleichaltrigen und Freundschaft im Kinderalltag. In: Eva Hammes-Di Bernardo und Angelika Speck-Hamdan (Hg.): *Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft*. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz, S. 100–109.
- Deckert-Peaceman, Heike; Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula (2010): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Degenhardt, Franz Josef (1965): *Spiel nicht mit den Schmuddelkindern*. <http://www.magistrix.de/lyrics/Franz%20josef%20Degenhardt/Spiel-Nicht-Mit-Den-Schmuddelkindern-29052.html>, zuletzt geprüft am 11.06.2013.
- Deinet, Ulrich (2009a): Einleitung. In: Ulrich Deinet (Hg.): *Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 7–10.

- Deinet, Ulrich (2009b): Sozialräumliche Aneignung und die Bedeutung des öffentlichen Raums für Jugendliche. In: Ulrich Deinet (Hg.): Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 13–28.
- Deja-Löhlhoffel, Brigitte (1988): Erziehung nach Plan. Schule und Ausbildung in der DDR. Berlin: Gebr. Holzappel.
- DeMause, Lloyd (1985): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Derecik, Ahmet (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. Dissertation. Aachen u. a.: Meyer & Meyer.
- Derecik, Ahmet (2012): Raumtypen auf Schulhöfen in Ganztagschulen. Raumplanung innerhalb lokaler Bildungslandschaften. In: Robin S. Kähler (Hg.): Sporträume neu denken und entwickeln. 4. und 5. Jahrestagung der dvs-Kommission „Sport und Raum“ 2010 und 2011 in Erlangen-Nürnberg bzw. Kiel. Hamburg: Feldhaus, S. 177–186.
- Derschau, Dietrich von; Battermann, Klaus (1979): Hausaufgaben als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens. München, Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Dettmers, Swantje (2010): Effektive Hausaufgaben. Untersuchungen zu einem psychologischen Rahmenmodell. Dissertation. Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000018645, zuletzt geprüft am 26.11.2012.
- Deutscher Sportbund (2003): WIAD-AOK-DSB-Studie II. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.
- Devereux, Georges (1984): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968 in der Fassung vom 7. Oktober 1974. <http://www.documentarchiv.de/ddr.html>, zuletzt geprüft am 27.09.2013.
- Diele, Heidrun; Schmid, Pia (2007): Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus. In: Manfred Beetz, Jörn Garber und Heinz Thoma (Hg.): Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein, S. 253–277.
- Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR (Hg.) (2012): Alltag: DDR. Geschichten, Fotos, Objekte. Erschienen als Begleitbuch zur Dauerausstellung des Dokumentationszentrums Alltagskultur in der DDR. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Döring, Jörg; Thielmann, Tristan (Hg.) (2009): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 2. Auflage. Bielefeld: Transcript (Sozialtheorie).
- Drewelow, Horst; Hess, Dieter; Weck, Helmut (1986): Hausaufgaben. 2. Auflage. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Du Bois-Reymond, Manuela (2001): Die Oral-History-Methode. Königsweg oder Schleichpfad der historischen Kindheitsforschung? In: Imbke Behnken (Hg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 216–232.
- Dunkake, Imke (2007): Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. In: Michael Wagner (Hg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim, München: Juventa, S. 13–36.
- Dussel, Konrad (2007): The Triumph of English-Language Pop Music: West German Radio Programming. In: Axel Schildt und Detlef Siegfried (Hg.): Between Marx and Coca-Cola. Youth cultures in changing European societies, 1960–1980. New York: Berghahn Books, S. 127–148.
- Ecarius, Jutta (2008): Generation, Erziehung und Bildung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ecarius, Jutta (2009): Generation und Bildung. Eine historische und systematische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung des Bildungsbegriffs und der schulischen Bildung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 693–711.
- Ecarius, Jutta (2010a): Historische Sozialisationsforschung. Theoretische Bezüge, qualitative Verfahrensweisen und empirische Ereignisse. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Juventa, S. 673–685.
- Ecarius, Jutta (Hg.) (2010b): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel (Hg.) (2012): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Dordrecht: Springer.

- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, Jutta; Fromme, Johannes (2000): Außerpädagogische Freizeit und jugendkulturelle Stile. In: Uwe Sander und Ralf Vollbrecht (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied: Luchterhand, S. 138–157.
- Ecarius, Jutta; Fuchs, Thorsten; Wahl, Katrin (2008): Der historische Wandel von Sozialisationskontexten. In: Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 104–116.
- Eckardt, Frank (Hg.) (2011): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenstadt, Samuel Noah (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München: Juventa.
- Elias, Norbert (1978): Zum Begriff des Alltags. In: Kurt Hammerich und Michael Klein (Hg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22–29.
- Eltern müssen auch mal draußen bleiben (2014). In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.12.2014. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/ueberbehuetete-kinder-eltern-muessen-auch-mal-draussen-bleiben-13340616.html>, zuletzt geprüft am 03.01.2015.
- Engelbrecht, Inge (1962): Das Schlüsselkind als pädagogisches und psychologisches Problem aufgezeigt an Bayreuther Volksschülern der Ober- und Unterstufe. I. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen 1962/II.
- Esposito, Elena (2004): Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden. Paradoxien der Mode. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eßer, Florian; Schröder, Wolfgang (2010): Editorial. In: *Historische Kindheitsforschung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5. Jg. (Heft 3): Barbara Budrich, S. 251–253.
- Falk, Susanne; Schaeper, Hildegard (2001): Erwerbsverläufe von ost- und westdeutschen Müttern im Vergleich: ein Land – ein Muster? In: Claudia Born (Hg.): Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im Lebenslaufregime. Weinheim u. a.: Juventa, S. 181–210.
- Farin, Klaus; Arslan, Yavuz; Bierther, Patrick (Hg.) (2001): Artificial tribes. Jugendliche Stammeskulturen in Deutschland. Bad Tölz: Tilsner.
- Farin, Klaus; Meyer-Guckel, Volker (2001): Einleitung. artificial tribes. Jugendliche Stammeskulturen in Deutschland. In: Klaus Farin, Yavuz Arslan und Patrick Bierther (Hg.): Artificial tribes. Jugendliche Stammeskulturen in Deutschland. Bad Tölz: Tilsner, S. 7–29.
- Fasching, Andrea (2002): Die Glorifizierung der Kindheit in der Erinnerung älterer Menschen. In: *Psychiatrie der Lebensabschnitte. Ein Kompendium*. Wien: Springer, S. 105–112.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (2012): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim: Juventa.
- Feil, Christine; Lehnig, Ulf; Beisenherz, Gerhard H.; Furtner-Kallmünzer, Maria (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich,
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferchhoff, Wilfried (2000): Die „Jugend“ der Pädagogik. In: Uwe Sander und Ralf Vollbrecht (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied: Luchterhand, S. 32–74.
- Ferchhoff, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferchhoff, Wilfried (2012): Peer groups. In: Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer und Adly Rausch (Hg.): Handbuch Erziehung. Stuttgart: UTB, S. 522–528.
- Fischer, Arthur (Hg.) (1982): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Jugendwerk der Deutschen Shell. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich (Shell-Jugendstudie, 9).
- Fleischer, Eva (2002): Vom Wirtschaften im Haus. Hausarbeit – Frauenarbeit? Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag.
- Flohé, Alexander; Knopp, Reinhold (2009): Umkämpfte Räume. Städtische Entwicklung, öffentliche Räume und die Perspektiven Jugendlicher. In: Ulrich Deinert (Hg.): Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 29–40.
- Fölling-Albers, Maria (Hg.) (1995): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Fölling-Albers, Maria; Hopf, Arnulf (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Opladen: Leske + Budrich.
- Förster, Peter (1993): Jugend Ost. Zwischen Hoffnung und Gewalt. Opladen: Leske + Budrich.

- Freiburg, Arnold; Mahrad, Christa (1982): FDJ, der sozialistische Jugendverband der DDR. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Frey, Oliver (2004): Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus? In: Ulrich Deinet und Christian Reutlinger (Hg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–233.
- Fritzsche, Caroline; Rahn, Peter; Reutlinger, Christian (2011): Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, Bettina (2011): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke, Jens; Baur, Nina (Hg.) (2009): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland).
- Funk, Walter (2006): Schulweg- / Schulmobilitätspläne. Wie machen es unsere europäischen Nachbarn? Nürnberg (Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2).
- Furck, Carl-Ludwig (1998a): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland), S. 282–356.
- Furck, Carl-Ludwig (1998b): Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland), S. 245–260.
- FUSS e. V. Fachverband Fußverkehr Deutschland (2002): Zu Fuß zur Schule. Berlin.
- Gängler, Hans; Markert, Thomas (2010): Ganztagschule ohne Hausaufgaben?! In: Ludwig Haag (Hg.): Hausaufgabenforschung. Neue Akzente – alte Desiderate. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Empirische Pädagogik, Jg. 24,1), S. 78–91.
- Gaus, Günter (1983): Wo Deutschland liegt. Eine Ortsbestimmung. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Geiling, Ute; Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): Erinnerungsreise. Kindheit in der DDR. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Geissler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, 25. Februar 1965. <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>, zuletzt geprüft am 14.03.2011.
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik, 2. Dezember 1959. <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm>, zuletzt geprüft am 23.01.2013.
- Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik, Jugendgesetz der DDR, vom 28. Januar 1974. <http://www.verfassungen.de/de/ddr/jugendgesetz74.htm>, zuletzt geprüft am 26.08.2013.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, Mai/ Juni 1946. <http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/pdf/1946-a.pdf>, zuletzt geprüft am 22.03.2013.
- Gestrich, Andreas (1999): Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die historische Sozialisationsforschung. Tübingen: Edition diskord.
- Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hg.) (2004): Sozialisationsforschung interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Giesecke, Hermann (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München: Juventa (Juventa Paperback).
- Gille, Martina (Hg.) (2008): Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Edith (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Anedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Juventa, S. 365–375.
- Glaser, Edith; Schmid, Pia (2006): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363–389.

- Glinka, Hans-Jürgen (2009): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Graf Blücher, Viggo (1967): Jugend – Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet. Durchgeführt vom EMNID-Institut für Sozialforschung, im Auftrag des Jugendwerkes der Deutschen Shell. 2. Auflage. Hamburg: Deutsche Shell, Jugendwerk.
- Grafe, Roman (Hg.) (2010): Anpassen oder Widerstehen in der DDR. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Grammes, Tilman; Zühlke, Ari (1993): Ein Schulkonflikt in der DDR. Leitfaden zum Dokumentenband. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. http://www.jugendopposition.de/fileadmin/Redaktion/Arbeitsmaterialien/bpb_Schulkonflikt_Leitfaden.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2013.
- Grammes, Tilman; Zühlke, Ari (ca. 1993): Ein Schulkonflikt in der DDR. Dokumentenband. Bonn (Ein Schulkonflikt in der DDR / Tilman Grammes, 2). http://www.jugendopposition.de/fileadmin/Redaktion/Arbeitsmaterialien/bpb_Schulkonflikt_Dokumentenband.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2013.
- Grass, Dorothea (2014): Darauf sollten Eltern beim Schulweg achten. In: *Süddeutsche*, 05.12.2014. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/sicherheit-im-strassenverkehr-darauf-sollten-eltern-beim-schulweg-achten-1.2214980>, zuletzt geprüft am 27.12.2014.
- Griese, Hartmut M. (2000): Personale Orientierungen im Jugendalter. Vorbilder und Idole. In: Uwe Sander und Ralf Vollbrecht (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied: Luchterhand, S. 211–253.
- Großmann, Heidrun; Reinmuth, Sandra Iris (2007): Freizeitangebote. In: Dietmar Sturzbecher und Dieter Holtmann (Hg.): Werte, Familie, Politik, Gewalt – was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung. Berlin: LIT-Verlag, S. 125–142.
- Grunert, Cathleen; Deinert, Aline (2010): Zwischen Bushaltestelle und Skatespot. Raumkonstruktionen von 13-Jährigen im öffentlichen Raum. In: Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler und Maren Zschach (Hg.): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 147–170.
- Häder, Sonja (1998): Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945–1958). Köln: Böhlau.
- Hagedorn, Jörg (2008): Jugendkulturen als Fluchtlinien. Zwischen Gestaltung von Welt und der Sorge um das gegenwärtige Selbst. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Erlebniswelten, 13).
- Hägele, Ulrich (1997): Mopeds, Choppers, Strassenwanzen. Jugendliche Gegenkultur in den sechziger Jahren. Schorndorf: Hofmann.
- Hagemann, Karen (1990): „Ich glaub’ nicht, daß ich Wichtiges zu erzählen hab’ ...“. Oral History und historische Frauenforschung. In: Herwart Vorländer (Hg.): Oral History. Mündlich erfragte Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 29–48.
- Hahne, Klaus; Heidorn, Fritz; Piotrowski, Michael; Scheiterle, Annette (1986): Motorisiert zwischen 15 und 18. Mofa, Moped Leichtkraftrad: Materialien zu einer Unterrichtsreihe. Marburg: Naturwissenschaften Sozial.
- Halbeisen, Florian (2010): Entwicklungshilfe Jugendkultur. Jugendliche auf Identitätssuche. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hammes-Di Bernardo, Eva; Speck-Hamdan, Angelika (2010): Vorwort. In: Eva Hammes-Di Bernardo und Angelika Speck-Hamdan (Hg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz, S. 8–12.
- Handlungsorientierter Sachunterricht (1987). Mülheim an der Ruhr: Verlag Die Schulpraxis.
- Harring, Marius (2010): Freizeit, Bildung und Peers. Informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf und Christian Plentien (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–59.
- Harring, Marius; Böhm-Kasper, Oliver; Rohlf, Carsten; Plentien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartwig, Helmut (1980): Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Haußmann, Leander (1999): Sonnenallee. Boje Buck Produktion (Regie). DVD.
- Heidbrink, Horst (1993): „Der Krach scheint sich wieder zu legen ...“. Freundschaft als Prozeß. In: *Gruppendynamik* (Heft 2), S. 105–117.
- Heinritz, Charlotte (2001): Das Kind in der autobiographischen Kindheitserinnerung. In: Imbke Behnen (Hg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 182–198.

- Heinzel, Friederike (2002): Kindheit und Grundschule. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 541–565.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2010): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2012a): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Juventa.
- Heinzel, Friederike (2012b): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Juventa, S. 22–35.
- Helwig, Gisela (Hg.) (1988): Schule in der DDR. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik Nottbeck.
- Hengst, Heinz (1994): Richtung Gegenwelt? Kinderkultur als gleichaltrigenorientierte Konsumkultur. In: Christine Feil, Ulf Lehnig, Gerhard H. Beisenherz und Maria Furtner-Kallmünzer (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 135–153.
- Hengst, Heinz (2001): Kinderkulturen und -konsum in biographischer Perspektive. In: Imbke Behnken (Hg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 855–869.
- Hengst, Heinz (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 53–77.
- Hengst, Heinz (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (Hg.) (2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henning, Eckart (2012): Selbstzeugnisse. In: Friedrich Beck und Eckart Henning (Hg.): Die archivalischen Quellen. Mit einer Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften. 5., erweiterte und aktualisierte Aufl. Wien: Böhlau, S. 135–144.
- Henning, Eike (2011): Chicago School. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–124.
- Herrmann, Ulrich (1991): Historische Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig neubearbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 231–250.
- Hessling, Thomas; Schibalski, Franz (1983): Der sichere Schulweg. Braunschweig: Westermann.
- Historische Kindheitsforschung (2010). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5. Jg. (Heft 3): Barbara Budrich.
- Hitzler, Ronald; Niederbacher, Arne (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofer, Manfred (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Heft 18), S. 79–92.
- Hoff, Martina; Kaup, Helmut; Röhr, Angelika (2005): Schulhöfe. planen, gestalten, nutzen. Münster: GUVV Westfalen-Lippe.
- Hoffmann, Lars; Sturzbecher, Dietmar (2012): Soziale Schulqualität, Schülerbeförderung und Schulschwänzen. In: Dietmar Sturzbecher (Hg.): Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–214.
- Michael Hofmann (2010): Soziale Strukturen in der DDR und in Ostdeutschland, <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47261/soziale-strukturen?p=all>, zuletzt geprüft am 25.08.2014.
- Holtappels, Heinz Günter (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9. Jg. (Heft 1), S. 5–29.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Habilitation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2009a): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 25–51.
- Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (2009b): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa.

- Honig, Michael-Sebastian (2009c): Wohin geht die Kindheitsforschung? Vorwort des Herausgebers. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa, S. 7–15.
- Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf; Nissen, Ursula (Hg.) (1996a): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf; Nissen, Ursula (1996b): *Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster*. In: Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu und Ursula Nissen (Hg.): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 9–29.
- Hopf, Kristin (2008): *Wenn der Schulweg zur Qual wird. Empirische Untersuchung zum Schulbusphänomen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Friederike Heinzel (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Juventa, S. 52–77.
- Hummrich, Merle; Helsper, Werner (2011): Zwischen Verschulung und der Ermöglichung von Peerbeziehungen. Theoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Peers und (Ganztags-)Schule. In: Regina Soremski, Michael Urban und Andreas Lange (Hg.): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim, München: Juventa, S. 42–56.
- Hupfeld, Jens; Brodersen, Sören; Herdegen, Regina (2013): iga.Report 25. Arbeitsbedingte räumliche Mobilität und Gesundheit. http://www.iga-info.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/iga-Report_25_raeumliche_Mobilitaet_Gesundheit.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2015.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3. Jg., S. 91–103.
- Hurrelmann, Klaus; Bründel, Heidrun (2003): *Einführung in die Kindheitsforschung*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hg.) (2008): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2007): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Jacobs, Inge (2014a): „Aus dem Ruder“. In: *Stuttgarter Zeitung*, 03.12.2014. <http://www.stuttgarterzeitung.de/inhalt.helikopter-eltern-aus-dem-ruder.e3a7ca81-1e82-4256-ad9a-ac8ca2cae471.html>, zuletzt geprüft am 27.12.2014.
- Jacobs, Inge (2014b): Wenn Eltern nicht loslassen. In: *Stuttgarter Zeitung*, 03.12.2014. <http://www.stuttgarterzeitung.de/inhalt.schillerschule-in-stuttgart-bad-cannstatt-wenn-eltern-nicht-loslassen.fe2984d9-bfd2-4e2f-8d4a-25bc42bda582.html>, zuletzt geprüft am 03.01.2015.
- Janssen, Wiebke (2010): *Halbstarke in der DDR. Verfolgung und Kriminalisierung einer Jugendkultur*. Berlin: Links.
- Jarusch, Konrad Hugo (2005): *Jugendkulturen und Generationenkonflikte 1945 bis 1990. Zugänge zu einer deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte*. In: Christoph Kleßmann und Peter Lautzas (Hg.): *Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 216–231.
- Jenß, Heike (2007): *Sixties dress only. Mode und Konsum in der Retro-Szene der Mods*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jordan, Stefan (Hg.) (2002): *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam.
- Jugend in Ost und West. Deutsch-deutsche Geschichte* (2008). DVD.
- Jugendopposition in der DDR*. <http://www.jugendopposition.de>, zuletzt geprüft am 05.09.2013.
- Junge, Matthias (2009): *Kultursoziologie. Eine Einführung in die Theorien*. Konstanz: UVK-Verlag-Gesellschaft.
- Junge, Matthias (2011): Georg Simmel. In: Frank Eckardt (Hg.): *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83–94.
- Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hg.): *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik*, Bonn, 14.–16. Oktober 1976. Hamburg: Buske, S. 159–274.
- Kammerer, Doro (1999): *Die lieben Geschwister. Ihre Rivalität verstehen, ihren Zusammenhalt stärken*. München: Mosaik.

- Kanevski, Rimma; von Salisch, Maria (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim: Juventa.
- Kasten, Hartmut (1999): Geschwister. Vorbilder, Rivalen, Vertraute. 3. Auflage. München u. a.: Reinhardt.
- Kehne, Miriam (2011): Zur Wirkung von Alltagsaktivität auf kognitive Leistungen von Kindern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des aktiven Schulwegs. Aachen u. a.: Meyer & Meyer.
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generation als kulturelle Praxis. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83–108.
- Kelle, Udo (2009): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 485–502.
- Kempe, Frederick (2011): Berlin 1961. Kennedy, Chruschtschow und der gefährlichste Ort der Welt. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kemper, Jan (2011): Max Weber. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–58.
- Kessel, Martina (1995): Zwischen Abwasch und Verlangen. Zeiterfahrungen von Frauen im 19. und 20. Jahrhundert. München: Beck.
- Kilb, Rainer (2011): Die Stadt als Sozialisationsraum. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 613–632.
- Kimmel, Elke (2012): An den Bedürfnissen vorbei. In: Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR (Hg.): Alltag: DDR. Geschichten, Fotos, Objekte. Erschienen als Begleitbuch zur Dauerausstellung des Dokumentationszentrums Alltagskultur in der DDR. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 253–255.
- Kindt, Werner (Hg.) (1963): Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung. Herausgegeben im Auftrag des „Gemeinschaftswerkes Dokumentation der Jugendbewegung“. Düsseldorf, Köln: Eugen Diederichs.
- Kipfer, Stefan; Saberi, Parastou; Wieditz, Thorben (2011): Henri Lefebvre. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–184.
- Kirchhöfer, Dieter (1995): Soziale Formen alltäglichen Handelns Ostberliner Kinder. In: Erich Renner und Herwart Kemper (Hg.): Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 95–115.
- Kirchhöfer, Dieter (2000): Kindheit als soziale Bewegungsform – Widersprüche in der sozialen Konstruktion von Kindheit in der DDR. In: Karl-Christoph Lingelbach und Hasko Zimmer (Hg.): Das Jahrhundert des Kindes? Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 245–261.
- Kirchhöfer, Dieter (2003): Kindheit in der DDR – Widersprüche einer spezifischen Moderne. In: Dieter Kirchhöfer, Neuner Gerhardt, Irmgard Steiner und Christa Uhlig (Hg.): Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 35–48.
- Kirchhöfer, Dieter; Neuner Gerhardt; Steiner, Irmgard; Uhlig, Christa (Hg.) (2003): Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kirchhöfer, Dieter; Steiner, Irmgard (2003): Freizeit und Spiel. In: Dieter Kirchhöfer, Neuner Gerhardt, Irmgard Steiner und Christa Uhlig (Hg.): Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 293–329.
- Klaas, Marcel; Flügel, Alexandra; Bernasconi, Bernadette (Hg.) (2011): Kinderkultur(en). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klamann, Sven (2014): Erstklässler üben Schulweg. In: *Märkische Online Zeitung*, 29.08.2014. <http://www.moz.de/artikel-ansicht/dg/0/1/1315460>, zuletzt geprüft am 03.01.2015.
- Klein, H. (1971): Schulweg. In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 53–54.
- Kleißmann, Christoph (1993): Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B 29–30), S. 30–41.
- Kneif, Tibor (1978): Sachlexikon Rockmusik. Instrumente, Stile, Techniken, Industrie und Geschichte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koch, Hubert (2005): Veränderungen in der Altersstruktur der Motorradfahrer. Eine Herausforderung für Industrie und Handel. In: Wolfgang Fischer, Georg Blenk und Manuela Eckstein (Hg.): Markenmanagement in der Motorradindustrie. Grundlagen, Trends, Erfolgsstrategien führender Hersteller. Wiesbaden: Gabler, S. 271–282.
- Koch, Karl-Hermann (1998): Der Schulweg als sozialräumlicher Erfahrungsraum. In: *schul-management* 29. Jg. (Heft 3), S. 21–31.
- Kochan, Thomas (2011): Blauer Würger. So trank die DDR. Berlin: Aufbau Verlag.

- Köck, Peter (2008): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Köhler, Lotte (2001): Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses. In: Imbke Behnken (Hg.): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte*. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 65–83.
- Kohler, Sandra (2002): Analyse des Mobilitätsverhaltens von Kindern und Eltern als Basis einer institutionalisierten Mobilitätserziehung. Dissertation. München. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:91-diss2002102509954>, zuletzt geprüft am 18.06.2013.
- Köhler, Sina-Mareen (2008): Freundschaftskonstellationen von Kindern und deren methodische Erfassung. In: Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 260–279.
- Köhler, Sina-Mareen (2010): Der Wandel von Freundschaftskonstellationen bei Heranwachsenden im Alter zwischen 11 und 13 Jahren. In: Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler und Maren Zschach (Hg.): *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 79–103.
- Köstlin, Konrad (Hg.) (1987): *Kinderkultur*. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Unter Mitarbeit von Rosemarie Pohl-Weber und Rainer Alsheimer. Im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde. Bremen.
- Kramer, Rolf-Torsten (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten (2002): *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske + Budrich.
- Krappmann, Lothar (1993): Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. In: *Gruppendynamik* (Heft 2), S. 119–129.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. München: Juventa.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (2011): *Beziehungsgeflechte und Gruppen von Gleichaltrigen in der Schule*. In: Angela Ittel, Hans Merckens und Ludwig Stecher (Hg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–370.
- Kreutz, Henrik (1974): *Soziologie der Jugend*. München: Juventa.
- Kroh, Oswald (1958): *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Teil 1. Weinheim: Beltz.
- Kroh, Oswald (1964): *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Teil 2. Weinheim: Beltz.
- Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann (2010): Methoden und Ergebnisse der historischen Kindheits- und Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich (Handbücher), S. 309–331.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hg.) (2002): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Zschach, Maren (Hg.) (2010): *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger-Hespe, Elke (1985): *Der Schulweg. Seine Umstände in ihrer Wirkung auf die Erfahrungsräume der Kinder*. Dissertation. Hannover.
- Kübler, Hans-Dieter (2004): Die eigene Welt der Kinder. Zur Entstehung von Kinderkultur und Kindermedien in den siebziger Jahren. In: Werner Faulstich (Hg.): *Die Kultur der siebziger Jahre*. München, S. 65–80. http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00041927_00064.html, zuletzt geprüft am 04.03.2013.
- Kurme, Sebastian (2006): *Halbstarke. Jugendprotest in den 1950er Jahren in Deutschland und den USA*. Frankfurt am Main: Campus.
- Küstners, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutter, Inge (2011): Reifeprüfung? Jetzt noch nicht! In: *Zeit Online*, 17.03.2011. <http://pdf.zeit.de/2011/12/C-Helicopterparents.pdf>, zuletzt geprüft am 15.07.2013.
- Laabs, Hans-Joachim (1987): *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lamnek, Siegfried (Hg.) (1995): *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West*. Opladen: Leske + Budrich.

- Lamorey, Suzanne; Robinson, Bryan E. (1999): *Latchkey kids. Unlocking doors for children and their families.* 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Landscheidt, Karl (2007): Wenn Schüler streiten und provozieren. Richtig intervenieren bei antisozialem Verhalten: mit 10 Tabellen. München: Reinhardt.
- Landua, Detlef; Großmann, Heidrun (2007): Soziale Schulqualität und Schulverweigerung. In: Dietmar Sturzebecher und Dieter Holtmann (Hg.): *Werte, Familie, Politik, Gewalt – was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung.* Berlin: LIT-Verlag, S. 82–124.
- Lange, Elmar (1991): *Jugendkonsum. Empirische Untersuchungen über Konsummuster, Freizeitverhalten und soziale Milieus bei Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland.* Opladen: Leske + Budrich.
- Lange, Günther (2008): Schulweg im Herbst. In: *Praxis Deutsch* 207, S. 42–49.
- Laqueur, Walter (1978): Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. Köln: Wissenschaft und Politik.
- Larsson, Anna (2013): A children's place? The school playground debate in postwar Sweden. In: *History of Education* 42. Jg. (Heft 1), S. 115–130.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0046760X.2012.697921#.UjVRuMaw2So>, zuletzt geprüft am 15.09.2013.
- Lauenburg, Frank (2008): Jugendszenen und Authentizität. Selbstdarstellungen von Mitgliedern aus Jugendszenen und scenebedingte Authentizitätskonflikte, sowie ihre Wirkungen auf das (alltägliche) Szene-Leben. Zürich: LIT-Verlag.
- Leman, Kevin (1994): *Geschwisterkonstellationen. Die Familie bestimmt Ihr Leben.* München, Landsberg am Lech: Mvg-Verlag.
- Lenzen, Dieter (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur: versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lexikon der Pädagogik (1955). Freiburg: Herder.
- Liegler, Ludwig (2000): Geschwisterbeziehungen und ihre erzieherische Bedeutung. In: Andreas Lange und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts.* Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 105–130.
- Limbou, Maria (2002): Kinder unterwegs im Verkehr. Risiken und Gefahren auf Kinderwegen. In: *Sache Wort Zahl* 30. Jg. (Heft 47), S. 9–16.
- Lindner, Bernd (2011): Jugendkultur in der DDR zwischen Staatsgründung und Mauerbau. In: *Deutschland Archiv* (Heft 5), <http://www.bpb.de/themen/PVN557.html>, zuletzt eingesehen am 14.12.2011.
- Lindner, Rolf (1985): Jugendkultur. Stilisierte Widerstände. In: Wolfgang Gaiser (Hg.): *Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik : 1945 bis heute.* München: Kösel, S. 13–24.
- Lindner, Werner (1996): *Jugendprotest seit den fünfziger Jahren. Dissens und kultureller Eigensinn.* Opladen: Leske + Budrich.
- Links, Christoph (2010): Leseland DDR. Bedingungen, Hintergründe, Veränderungen. In: Thomas Grossbölting (Hg.): *Friedensstaat, Leseland, Sportnation? DDR-Legenden auf dem Prüfstand.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 196–229.
- Lipowsky, Frank (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben. Befunde aus der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. In: *Pädagogik* (Heft 56), S. 40–44.
- Lipowsky, Frank (2007): Hausaufgaben: Auf die Qualität kommt es an. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: *Lernende Schule* (Heft 39), S. 7–9.
- Lippuner, Roland (2011): Pierre Bourdieu. In: Frank Eckardt (Hg.): *Handbuch Stadtsoziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–143.
- Löffler, Dietrich (2011): Buch und Lesen in der DDR. Ein literatursoziologischer Rückblick. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lossau, Julia (2011): Spatial Turn. In: Frank Eckardt (Hg.): *Handbuch Stadtsoziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–198.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lucke, Doris (Hg.) (2006): *Jugend in Szenen. Lebenszeichen aus flüchtigen Welten.* Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Ludwig, Harald (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: Volker Ladenthin (Hg.): *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie.* Weinheim, München: Juventa, S. 261–278.
- Mählert, Ulrich (2001): FDJ. 1949–1989. Erfurt. <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/text/lzt/23.pdf>, zuletzt geprüft am 24.08.2013.
- Malycha, Andreas (2011a): Der Ausbau des neuen Systems (1949 bis 1961). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Geschichte der DDR. Informationen zur politischen Bildung* (Heft 3), S. 19–36.

- Malycha, Andreas (2011b): Im Zeichen von Reform und Modernisierung (1961 bis 1971). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Geschichte der DDR. Informationen zur politischen Bildung (Heft 3), S. 37–48.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie* 7. Jg. http://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0100_gen&object=pdf&st=&l=de, zuletzt geprüft am 28.06.2012.
- Marotzki, Winfried (2006): Thematisches Interview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 153f.
- Marwick, Arthur (2007): Youth Culture and the Cultural Revolution of the Long Sixties. In: Axel Schildt und Detlef Siegfried (Hg.): Between Marx and Coca-Cola. Youth cultures in changing European societies, 1960–1980. New York: Berghahn Books, S. 39–58.
- Mead, Margaret (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. 2. Auflage. Olten u. a.: Walter.
- Mit dem Fahrrad zur Schule. Ergebnisse der Schülerbefragung 2005/2006 an Stuttgarter Schulen. Herausgegeben von der Landeshauptstadt Stuttgart (2007).
- Mitterauer, Michael (1992): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mouritsen, Flemming (2002): Child culture – play culture. In: Flemming Mouritsen und Jens Qvortrup (Hg.): Childhood and children's culture. Odense, Denmark: University Press of Southern Denmark, S. 14–42.
- Mouritsen, Flemming; Qvortrup, Jens (Hg.) (2002a): Childhood and children's culture. Odense, Denmark: University Press of Southern Denmark.
- Mouritsen, Flemming; Qvortrup, Jens (2002b): Introduction. In: Flemming Mouritsen und Jens Qvortrup (Hg.): Childhood and children's culture. Odense, Denmark: University Press of Southern Denmark, S. 7–13.
- Möller, Regina Dorothea (2002): Wege helfen Entfernungen zu überwinden. Schul-, Reise- und Transportwege im Mathematikunterricht. In: *Sache Wort Zahl* 30. Jg. (Heft 47), S. 44–48.
- Muchow, Martha; Muchow, Hans Heinrich (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim, München: Juventa.
- Müller, Guido (2005): Mobilität auf dem Schulweg und im Unterricht. Ergebnisse aus zwei Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften. Dortmund: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung gGmbH. <http://d-nb.info/1015093205/34>, zuletzt geprüft am 18.06.2013.
- Müller, Peter (1980): Spiel- und Wohnstraßen. In: Bernhard Meyer (Hg.): Kind und Spiel im öffentlichen Raum. Bericht über eine internationale Fachtagung. München, New York, London, Paris: Saur, S. 65–68.
- Müller-Rolli, Sebastian (1998): Lehrerbildung. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland), S. 398–411.
- Murglat, Heike; Kalkavan, Zeynep (2013): Schulweg und Verkehrssicherheit. Kooperative Lernmethoden im Sachunterricht; 1./2. Klasse. Buxtehude: Persen.
- Nagorsnik, Margit (1999): Die Rolle des politischen Liedes in der DDR. FDJ-Singebewegung, das Festival des politischen Liedes und der Rundfunk. In: *Rundfunk und Geschichte* 25. Jg. (Heft 1), S. 22–36. <http://rundfunkundgeschichte.de/artikel/heft-1-1999-25-jahrgang>, zuletzt geprüft am 03.09.2013.
- Nakath, Detlef (2003): Von der Konfrontation zum Dialog. Zum Wandel des Verhältnisses zwischen beiden deutschen Staaten in den sechziger und siebziger Jahren. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Deutsche Zeitgeschichte: 60er und 70er Jahre. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (Heft B 45), S. 40–46.
- Nave-Herz, Rosemarie (2009): Geschwisterbeziehungen. In: Karl Lenz und Frank Nestmann (Hg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim, München: Juventa, S. 337–351.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277–302.
- Neubert, Ehrhart (2000): Geschichte der Opposition in der DDR 1949–1989. 2., durchgesehene und erweiterte sowie korrigierte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nieswandt, Martina (2010): Hausaufgaben als Freizeitaktivität von Kindern? In: Friederike Heinzel (Hg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 223–233.
- Niethammer, Lutz (1983): Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In: Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960. Berlin: J.H.W. Dietz Nachf., S. 392–435.

- Niethammer, Lutz (Hg.) (1980): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Unter Mitarbeit von Werner Trapp. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Nissen, Ursula (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanerkennung. Weinheim: Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–276.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, Jürgen (1998): Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland), S. 217–243.
- Oertzen, Christine von (1999): Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienenden. Geschlechterpolitik und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 1948–1969. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ohse, Marc-Dietrich (2006): Jugend nach dem Mauerbau. Politische Normierung und Jugendprotest in der DDR 1961–1974. In: Annegret Schüle, Thomas Ahbe und Rainer Gries (Hg.): Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 217–228.
- Ohse, Marc-Dietrich (2010): „Wir haben uns prächtig amüsiert“. Die DDR – ein „Staat der Jugend“? In: Thomas Grossbölting (Hg.): Friedensstaat, Leseland, Sportnation? DDR-Legenden auf dem Prüfstand. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 74–91.
- Ondracek, Claudia; Coenen, Sebastian (Hg.) (2008): Kunterbunte Schulweggeschichten. Claudia Ondracek. Mit Bildern von Sebastian Coenen. München: ArsEd.
- Opie, Iona; Opie, Peter (1984): Children's games in street and playground. Oxford: Oxford University Press.
- Oswald, Hans (2009): Persönliche Beziehungen in der Kindheit. In: Karl Lenz und Frank Nestmann (Hg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim, München: Juventa, S. 491–512.
- Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden (1970). Unter Mitarbeit von Walter Horney, Johann Peter Ruppert und Walter Schultze. Gütersloh: Bertelsmann (Zweiter Band K–Z).
- Perks, Robert; Thomson, Alistair (Hg.) (2006): The oral history reader. 2nd edition. London, New York: Routledge.
- Pfaff, Nicole; Hoffmann, Nora; Hänert, Martin (2010): Coolness, Körperlichkeit und Jugendkultur als milieuspezifische Formen der Anerkennung in der Peerkultur. In: Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler und Maren Zschach (Hg.): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 171–194.
- Piaget, Jean; Goldmann, Lucien (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. 2., veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pinquart, Martin; Silbereisen, Rainer K. (2009): Einzelkinder und Geschwisterbeziehungen. In: Günter Burkart (Hg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 255–268.
- Piontek, Daniela (2007): Tabakkonsum bei Jugendlichen und erwachsenen Risikopopulationen. Einflussfaktoren und Ansätze zu Prävention und Intervention. Dissertation. Chemnitz. <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5608/data/Piontek.pdf>, zuletzt geprüft am 26.04.2013.
- Plato, Alexander von (2002): Oral History. In: Stefan Jordan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 231–234.
- Port, Andrew I. (2010): Die rätselhafte Stabilität der DDR. Arbeit und Alltag im sozialistischen Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Portmann, Rosemarie (Hg.) (1995): Übergänge nach der Grundschule. 2., unveränderte Auflage. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Postman, Neil (2009): Das Verschwinden der Kindheit. 17. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Preiß, Andreas (2013): Determinanten postsekundärer Bildungsaspirationen im Kontext jugendlicher Lebensstile. Eine empirische Analyse entlang eigener Erhebungsdaten. Potsdam: Universitätsverlag. <http://d-nb.info/103132335X/34>, zuletzt geprüft am 25.08.2014.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.

- Rapin, Hildegard; Andersen, Cecilia (Hg.) (1988): *Frauenforschung und Hausarbeit*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Rathmayr, Bernhard (2007): Kindheit. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 398–401.
- Rauhut, Michael (2002): *Rock in der DDR. 1964 bis 1989*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rauhut, Michael; Kochan, Thomas (2009): *Bye bye, Lübben City. Bluesfreaks, Tramps und Hippies in der DDR. Erweiterte Taschenbuchausgabe*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Reck-Hong, Ursula; Eckert, Thomas (2010): Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Aiga von Hippel und Rudolf Tippelt (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 4., durchgesehene Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–151.
- Reißig, Monika (1991a): Gesellschaftliche Bedingungen für den Alkoholmißbrauch Jugendlicher in der DDR. In: Werner Hennig (Hg.): *Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende*. Weinheim: Juventa, S. 133–140.
- Reißig, Monika (1991b): Jugend und Suchtmittel. In: Walter Friedrich und Hartmut M. Grieser (Hg.): *Jugend und Jugendforschung in der DDR. Gesellschaftspolitische Situationen, Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den achtziger Jahren*. Opladen: Leske + Budrich, S. 201–209.
- Reuter, Lutz R. (1998a): Administrative Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: DDR und neue Bundesländer), S. 37–53.
- Reuter, Lutz R. (1998b): Partizipation im Schulsystem. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland), S. 260–264.
- Reuter, Lutz R. (1998c): Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland), S. 35–57.
- Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.) (2010): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riemann, Gerhard (1985): Zu einigen auffälligen und argumentativen Sequenzen in biographisch-narrativen Interviews. Konferenzbeitrag. In: Hans-Werner Franz (Hg.): *22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 381–383.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssao-27822>, zuletzt geprüft am 08.03.2012.
- Riemann, Gerhard (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Sozialstruktur und soziale Typik*. Frankfurt, New York: Campus, S. 112–156.
- Riemann, Gerhard (2006): Narratives Interview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Rolf, Hans-Günter; Zimmermann, Peter (1985): *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Rolf, Hans-Günter; Zimmermann, Peter (1995): *Veränderte Kindheit – Veränderte pädagogische Herausforderungen*. In: Maria Fölling-Albers (Hg.): *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 28–39.
- Röper, Burkhardt (1978): *Rauchmotivationen Jugendlicher*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Roth, Heinrich (2007): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: *Die Deutsche Schule* (9. Beiheft), S. 93–106.
- Roth, Lutz (1983): *Die Erfindung des Jugendlichen*. Dissertation. München: Juventa.
- Rothe, Kathleen (2007): *Bullying auf dem Schulweg: Das Schulbus-Phänomen. Erstellung eines Persönlichkeitsprofils von Tätern und Opfern. Eine empirische Studie in Thüringen*. Dissertation. Jena. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-12820/Dissertation.pdf>, zuletzt geprüft am 28.09.2013.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001): *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Rutenberg, Jürgen von (2013): *After Show. Die Bühnenkostüme von David Bowie im Londoner Victoria and Albert Museum*. In: *Zeit Online*, 04.04.2013. <http://www.zeit.de/2013/15/david-bowie-buehnenkostueme-retrospektive-london>, zuletzt geprüft am 09.04.2013.

- Rutschky, Katharina (1991): Die Schule, ein neuzeitliches Ritual zwischen den Generationen. Anmerkungen zur pädagogischen Entwertung der Disziplin. In: Christa Berg (Hg.): *Kinderwelten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 295–314.
- Sachse, Carola (1997): Ein „heißes Eisen“. Ost- und Westdeutsche Debatten um den Hausarbeitstag. In: Gunilla-Friederike Budde (Hg.): *Frauen arbeiten. Weibliche Erwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland nach 1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 252–285.
- Sachse, Carola (2002): *Der Hausarbeitstag. Gerechtigkeit und Gleichberechtigung in Ost und West, 1939–1994*. Göttingen: Wallstein.
- Sälzer, Christine (2010): *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Samjeske, Kathrin (2007): Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung. In: Michael Wagner (Hg.): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim, München: Juventa, S. 177–200.
- Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1998): Jugend. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C.H.Beck (Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland), S. 192–216.
- Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. In: Uwe Sander und Ralf Vollbrecht (Hg.): *Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*. Neuwied: Luchterhand, S. 7–31.
- Sauerborn, Petra (2002): Wege gehen, Wege finden, Wege schaffen. Orientierung als Thema in der Grundschule. In: *Sache Wort Zahl* 30. Jg. (Heft 47), S. 4–8.
- Sauermann, Dietmar (Hg.) (2007): *Mein Schulweg. Erinnerungen 1925–1975*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schaffner, Martin (1988): Plädoyer für Oral History. In: Jürgen von Ungern-Sternberg und Hansjörg Reinau (Hg.): *Vergangenheit in mündlicher Überlieferung*. Stuttgart: B.G. Teubner, S. 345–348.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2004): *Wörterbuch Pädagogik*. 6. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schelsky, Helmut (1960): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. 4. Auflage. Düsseldorf, Köln: Eugen Diederichs.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1988): *Entwicklungspsychologie*. 20., völlig neu bearbeitete Auflage. Wien: Österreichischer Bundes-Verlag.
- Scherr, Albert (2010): Cliques / informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf und Christian Plentien (Hg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–90.
- Scheveling, Julius (1955): Schulweg. In: *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg: Herder, S. 206–207.
- Schildt, Axel; Siegfried, Detlef (2009): *Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik: 1945 bis zur Gegenwart*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schildt, Axel; Siegfried, Detlef (Hg.) (2007): *Between Marx and Coca-Cola. Youth cultures in changing European societies, 1960–1980*. New York: Berghahn Books.
- Schimansky, Sophie (2012): Kinder schaffen den Schulweg alleine. In: *Zeit Online* 2012, 22.09.2012. <http://www.zeit.de/auto/2012-09/verkehrserziehung-schulweg>, zuletzt geprüft am 29.09.2012.
- Schlegel, Uta (1999): *Geschlechter- und Frauenforschung*. In: Walter Friedrich, Peter Förster und Kurt Starke (Hg.): *Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse*. Berlin: Edition Ost, S. 373–395.
- Schmid, Pia (2000): „beobachtet, und dann – schreibt!“: Anfänge der empirischen Erforschung von Kindern im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Dorle Klika, Hubertus Kunert und Volker Schubert (Hg.): *Bildung als engagierte Aufklärung. Ernst Cloer zum 60. Geburtstag*. Hildesheim: Universitätsbibliothek, S. 7–24.
- Schmid, Pia (2006a): Die Entdeckung der Kindheit sub specie relegionis. Kindheitsbild und Kindererziehung in der Herrnhuter Brüdergemeinde des 18. Jahrhunderts. In: *Unitas Fratrum* (Heft 57/58), S. 37–56.
- Schmid, Pia (2006b): *Erziehungswissenschaft, Historische*. In: Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2., durchgesehene Auflage. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 164–169.
- Schmid, Pia (2006c): *Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52. Jg. (Heft 1), S. 127–148. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4449/pdf/ZfPaed_2006_1_Schmid_Kinderkultur_als_Forschungskonstrukt_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 23.06.2013.
- Schmidt, Sabine (2008): *Mobilität und Flexibilität der Erwerbstätigen*. In: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* (4), S. 27–30. http://www.statistik-bw.de/veroeffentl/monatshefte/PDF/Beitrag08_04_08.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2015.

- Schmidt, Uta C. (2006): „Das Problem heißt: Schlüsselkind“. Die „Schlüsselkinderzählung“ als geschlechterpolitische Inszenierung im Kalten Krieg. Einführende Überlegungen zu „Geschlecht“ und „Kalter Krieg“. In: Thomas Lindenberger (Hg.): Massenmedien im Kalten Krieg. Akteure, Bilder, Resonanzen. Köln: Böhlau, S. 171–202.
- Schnur, Olaf (Hg.) (2008): Quartiersforschung. Zwischen Theorie und Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnur, Olaf (2011): Nachbarschaft und Quartier. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 449–474.
- Scholz, Gerold (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scholz, Gerold (2001): Zur Konstruktion des Kindes. In: Gerold Scholz und Alexander Ruhl (Hg.): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–30.
- Schroer, Markus (2012): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schroer, Markus; Wilde, Jessica (2011): Emile Durkheim. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–82.
- Schröter, Ursula (2003): „... denen wir unsere prachtvolle Jugend verdanken“. Kindheiten im Spiegel von Frauen- und Familienpolitik. In: Dieter Kirchhöfer, Gerhart Neuner, Irmgard Steiner und Christa Uhlig (Hg.): Kindheit in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 83–98.
- Schubert, Herbert J. (2000): Städtischer Raum und Verhalten. Zu einer integrierten Theorie des öffentlichen Raumes. Opladen: Leske + Budrich.
- Schulen: Ministerium: Erstklässler müssen auch Schulweg lernen (2014). In: *Focus Online*, 18.09.2014. http://www.focus.de/regional/stuttgart/schulen-ministerium-erstklaessler-muessen-auch-schulweg-lernen_id_4143332.html, zuletzt geprüft am 03.01.2015.
- Schulze, Theodor (2001): Rekonstruktion der Kindheit in autobiographischen Texten. In: Imbke Behnken (Hg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 167–181.
- Schwemmer, Hilmar (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit. Paderborn: Schöningh.
- Schwendter, Rolf (1978): Theorie der Subkultur. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Schwendter, Rolf (1996): Tag für Tag. Eine Kultur- und Sittengeschichte des Alltags. Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt.
- Seichter, Sabine (2012): Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Seidenfaden, Fritz (1995): Kindheitserfahrungen in Autobiographien. In: Erich Renner und Herwart Kemper (Hg.): Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 38–51.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 04.10.2012. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf, zuletzt geprüft am 25.08.2013.
- Shell Deutschland (Hg.) (2002): 50 Jahre Shell Jugendstudie. 100 Jahre Shell in Deutschland: von Fräuleinwundern bis zu neuen Machern. München: Ullstein.
- Siegfried, Detlef (2006): Time is on my side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre. Habilitation. Göttingen: Wallstein.
- Solzbacher, Claudia (2011): Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. In: Hildegard Macha und Monika Witzke (Hg.): Familie. Handbuch der Erziehungswissenschaft 5. Paderborn, München u. a.: Schöningh, S. 245–264.
- Soremski, Regina; Urban, Michael; Lange, Andreas (Hg.) (2011): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim, München: Juventa.
- Speichert, Horst (1982): Praxis produktiver Hausaufgaben. Königstein im Taunus: Scriptor.
- Stambolis, Barbara (2011): Jugendbewegung. In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*. <http://www.ieg-ego.eu/stambolisb-2011-de>, zuletzt geprüft am 03.09.2013.
- Stamm, Margrit (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, Margrit; Ruckdäschel, Christine; Templer, Franziska (2009): Facetten des Schulschwänzens: Empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (Heft 1), S. 107–121.

- Stanley, Rebecca M.; Boshoff, Kobie; Dollman, James (2012): Voices in the playground: A qualitative exploration of the barriers and facilitators of lunchtime play. In: *Journal of Science and Medicine in Sport* 15. Jg. (Heft 1), S. 44–51. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1440244011001496#>, zuletzt geprüft am 15.09.2013.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung. Geborene und Gestorbene Deutschland. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bevoelkerung/lrbev04.html?cms_gtp=151956_list%253D1&https=1, zuletzt geprüft am 12.09.2013.
- Statistisches Bundesamt (2014): Mikrozensus, Deutschland, Erwerbstätige. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=7D7016B7395C73549C663D907EECE0C8.tomcat_GO_2_1?operation=previous&levelindex=4&levelid=1408957887052&step=4, zuletzt geprüft am 25.08.2014.
- Statistisches Bundesamt (2013): [www-genesis.destatis.de. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=6C68AB7271EB4D06587857690A1AFBF7.tomcat_GO_2_1?levelindex=3&levelid=1377759909253&downloadname=12211-0004&operation=ergebnistabelleDiagramm&option=diagramm](https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=6C68AB7271EB4D06587857690A1AFBF7.tomcat_GO_2_1?levelindex=3&levelid=1377759909253&downloadname=12211-0004&operation=ergebnistabelleDiagramm&option=diagramm), zuletzt geprüft am 29.08.2013.
- Statut der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“, Herausgegeben vom Zentralrat der FDJ, Abteilung Junge Pioniere / Organisationsleben, über Verlag Junge Welt. http://www.ddr-wissen.de/wiki/ddr.pl?Statut_der_Pionierorganisation, zuletzt geprüft am 26.08.2013.
- Stein, Timo (2011): Zwischen Antisemitismus und Israelkritik. Antizionismus in der deutschen Linken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinbach, Lothar (1988): Sozialgeschichte, Arbeitergeschichte, erinnerte Geschichte. Anmerkungen zu Erträgen neuerer Oral-History-Forschungen in der deutschsprachigen Historiographie. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 28. Jg., S. 541–600.
- Steinbeck, Frank (2012): Das Motorrad. Ein deutscher Sonderweg in die automobile Gesellschaft. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Steinberg, Shirley R. (Hg.) (2011): *Kinderculture. The corporate construction of childhood*. 3rd edition. Boulder, CO: Westview Press.
- Steiner, Irmgard (2003): Der Wandel der Familie. In: Dieter Kirchhöfer, Gerhart Neuner, Irmgard Steiner und Christa Uhlig (Hg.): *Kindheit in der DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 159–175.
- Stephan, Gesine (1995): Zur Dynamik des Arbeitsangebotes von Frauen. Vollzeit-, Teilzeit- und Nichterwerbstätigkeit. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Stiftung Mitarbeit (Hg.): *Alltagsträume. Lebensführung im Gemeinwesen*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Stöckle, Frieder (1990): Zum praktischen Umgang mit Oral History. In: Herwart Vorländer (Hg.): *Oral History. Mündlich erfragte Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 131–158.
- Sturzbecher, Dietmar; Holtmann, Dieter (Hg.) (2007): *Werte, Familie, Politik, Gewalt – was bewegt die Jugend?* Aktuelle Ergebnisse einer Befragung. Berlin: LIT-Verlag.
- Surmont, Mélanie (2005): *Thuis en school waren immers anders dan de weg erheen... Beleving van de weg van en naar school in de jaren 1950 in Bellegem*. Lizenzatsarbeit. Gent: Universiteit Gent.
- Surmont, Mélanie (2006): The way to school as a world in-between. Narratives of boys and girls experiences in the 1950s. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 12. Jg. (Heft 2), S. 75–78.
- Sutherland, Neil (2000): 'Everyone seemed happy in those days'. The culture of childhood in Vancouver between the 1920s and the 1960s. In: Roy Lowe (Hg.): *History of education. Major themes. Volume III Studies in learning and teaching*. New York: Routledge, S. 343–362.
- Tanner, Jakob (2002): *Erinnern / Vergessen*. In: Stefan Jordan (Hg.): *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 77–81.
- Tessloffs Verkehrsschule. Sicher auf dem Schulweg (2002). Nürnberg: Tessloff.
- Thiel, Wolfgang; Wirth, Hans-Jürgen (1986): Über Geschmack läßt sich streiten. In: Willi Bucher, Klaus Pohl und Michael Andritzky (Hg.): *Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert*. Herausgegeben v. Deutscher Werkbund und Württembergischer Kunstverein Stuttgart. Darmstadt: Luchterhand, S. 148–152.
- Thimm, Karlheinz (1998): *Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene, Hintergründe und Ursachen, Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe*. Berlin: Wissenschaft-und-Technik-Verlag.
- Thimm, Karlheinz (2000): *Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster: Votum.
- Thimm, Karlheinz (2001): Lebendigkeit, Wohlfühlen, Freude ... drei Kriterien, um Schulunlust zu vermeiden. Gastkommentar. In: *Erziehung und Wissenschaft* (Heft 1), S. 2.
- Tully, Claus J. (1998): *Rot, cool und was unter der Haube. Jugendliche und ihr Verhältnis zu Auto und Umwelt: eine Jugendstudie*. München: Aktuell.

- Tully, Claus J. (Hg.) (1999): Erziehung zur Mobilität. Jugendliche in der automobilen Gesellschaft. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Tully, Claus J. (2003): Die Freiheit fühlen. In: *Kultur & Technik* (Heft 3), S. 24–27.
- Turner, Victor (1974): *Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Turner, Victor W. (1967): *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*. Ithaca: Cornell University Press.
- Uhlendorff, Uwe; Spanu, Stephanie; Spinner, Christopher (2009): Persönliche Beziehungen im Jugendalter. In: Karl Lenz und Frank Nestmann (Hg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim, München: Juventa, S. 513–526.
- UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>, zuletzt geprüft 24.2.2014.
- van Epstein, Joyce L.; Van Voorhis, Frances L. (2001): More than minutes: Teachers' role in designing homework. In: *Educational Psychologist* Volume 36 (Heft 3), S. 181–193. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3603_4#.UkZ-uoaw2So, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- van Gennep, Arnold (2005): *Übergangsriten (les rites de passage)*. 3., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Campus (Campus Bibliothek).
- Verordnung über die Schüler- und Kinderspeisung, 16.10.1975. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/schkisvp/gesamt.pdf>, zuletzt geprüft am 28.08.2013.
- Vogd, Werner (2011): *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke*. 2. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Vogt, Hartmut (1974): Fremdsprachliche Spezialschulen und Spezialklassen in der DDR. In: *Deutschland Archiv* (Heft 7), S. 714–726.
- Völker, Matthias (2008): *Krawall, Kommerz und Kunst. Jugendkulturen im 20. Jahrhundert*. Marburg: Tectum.
- Vollbrecht, Ralf (2010): Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In: Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos (Hg.): *Mediensozialisierungstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–108.
- von Salisch, Maria; Kanevski, Rimma (2011): Stabilität und Wandel der Peer-Netzwerke von Jugendlichen in Ganztags- und Halbtagschulen. In: Regina Soremski, Michael Urban und Andreas Lange (Hg.): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim, München: Juventa, S. 183–204.
- von Salisch, Maria; Seiffge-Krenke, Inge (1996): Freundschaften im Kindes- und Jugendalter. Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43. Jg., S. 85–99.
- Vorländer, Herwart (1990a): Mündliches Erfragen von Geschichte. In: Herwart Vorländer (Hg.): *Oral History. Mündlich erfragte Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–28.
- Vorländer, Herwart (1990b): Vorbemerkung. In: Herwart Vorländer (Hg.): *Oral History. Mündlich erfragte Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 5.
- Voß, Peter (1999): Forschungen zur Freizeit der Jugend. Entwicklungen des Forschungsgebietes. In: Walter Friedrich, Peter Förster und Kurt Starke (Hg.): *Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse*. Berlin: Edition Ost, S. 352–372.
- Wagner, Botho G. (1995): Spielraum fürs Schlüsselkind. In: *Offenbacher Post* (Heft 78, 1995), S. V 1.
- Wagner, Jürgen W. L.; Alisch, Lutz-Michael (2006): Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung. In: Lutz-Michael Alisch und Jürgen W. L. Wagner (Hg.): *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde*. Weinheim: Juventa, S. 11–91.
- Wagner, Michael (2007a): Einleitung: Ein Forschungsprojekt über das Schulschwänzen und die Schulverweigerung. In: Michael Wagner (Hg.): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim, München: Juventa, S. 7–12.
- Wagner, Michael (Hg.) (2007b): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim, München: Juventa.
- Walden, Rotraut; Klein, Klaus-Martin (2012): Schulhöfe und Außengestaltung. In: *Die Grundschulzeitschrift* (Heft 255.256), S. 58–61.
- Warwitz, Siebert (2002): Wir schaffen uns selbst ein Schulwegspiel. Erstklässler in einem fächerübergreifenden Projekt. In: *Sache Wort Zahl* 30. Jg. (Heft 47), S. 23–27.
- Weber, Hermann (1993): *Die DDR 1945–1990*. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Weber, Marianne (2010): *Anfänge und Übergänge. Bildungsentscheidungen der Grundschule*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1991): Kindheit in der Stadt – Kindheit auf dem Lande. In: Christa Berg (Hg.): *Kindervelten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 103–131.

- Wechselberg, Klaus (1970): Schulweg. In: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Unter Mitarbeit von Walter Horney, Johann Peter Ruppert und Walter Schultze. Gütersloh: Bertelsmann (Zweiter Band K–Z), Sp. 964.
- Wehner, Gudrun (2005): Wenn Mädchen sich verweigern. In: *Sportpädagogik* (Heft 2), S. 32–33.
- Wehner, Karin (2009): Freundschaften unter Kindern. In: Karl Lenz und Frank Nestmann (Hg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim, München: Juventa, S. 403–421.
- Wehr, Laura (2009): Alltagszeiten der Kinder. Die Zeitpraxis von Kindern im Kontext generationaler Ordnungen. Weinheim u. a.: Juventa.
- Weinreb, Alice (2011): Die sozialistische Schulspeisung: Kinder, Mütter und die Bedeutung der Arbeit in der DDR. In: Matthias Middell und Felix Wemheuer (Hg.): *Hunger, Ernährung und Rationierungssysteme unter dem Staatssozialismus (1917–2006)*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 245–267.
- Weiß, Bernd (2007): Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In: Michael Wagner (Hg.): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim, München: Juventa, S. 37–55.
- Wenger, Otto (2000): Schulwegunterbrechung und Versicherungsschutz. In: *Lernchancen* 14. Jg., S. 62.
- Wenger, Otto (2004): Schmerzgeld bei Schulbusunfall? In: *Lernchancen* 38. Jg., S. 45.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2012): Flüstern und Schreien. In: Klaus Behnke (Hg.): *Stasi auf dem Schulhof. Der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch das Ministerium für Staatssicherheit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 74–88.
- Werlen, Benno (2011): Anthony Giddens. In: Frank Eckardt (Hg.): *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–166.
- Wicke, Peter (2007): Music, Dissidence, Revolution, and Commerce: Youth Culture between Mainstream and Subculture. In: Axel Schildt und Detlef Siegfried (Hg.): *Between Marx and Coca-Cola. Youth cultures in changing European societies, 1960–1980*. New York: Berghahn Books, S. 109–126.
- Wierling, Dorothee (2002): Geboren im Jahr Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR; Versuch einer Kollektivbiographie. Berlin: Links.
- Willis, Paul (1981): „Profane culture“. Rocker, Hippies: subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Wolfrum, Edgar; Arendes, Cord (2007): *Globale Geschichte des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolle, Stefan (1999): *Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971–1989*. 2. durchgesehene Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wolle, Stefan (2011): *Aufbruch nach Utopia. Alltag und Herrschaft in der DDR, 1961–1971*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wolters, Petra; Gebken, Ulf (2005): Schulsportverweigerer. In: *Sportpädagogik* 29. Jg. (Heft 2), S. 2–9.
- Zeihner, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa, S. 103–126.
- Zinnecker, Jürgen (1982): Wandsprüche. In: Arthur Fischer (Hg.): *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich (Shell-Jugendstudie, 9), S. 430–476.
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur. 1940–1985*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (2001): *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (2004): Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne. In: Dieter Geulen und Hermann Veith (Hg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 293–316.
- Zinnecker, Jürgen (2007): *Jugendkultur*. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 374f.
- Zinnecker, Jürgen (2008a): Die Generation der Kriegskinder als Erinnerungsgemeinschaft. In: Imbke Behnken (Hg.): *Gemeinsam an der Familiengeschichte arbeiten. Texte und Erfahrungen aus Erinnerungswerkstätten*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 21–29.
- Zinnecker, Jürgen (2008b): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 531–554.
- Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K. (1996): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim, München: Juventa.

Der Schulweg ist ein Intermedium zwischen dem Zuhause und der Schule. Hier findet die Transformation vom Kind bzw. Jugendlichen zum Schüler oder Schülerin statt. Auf diesem Weg bilden sich einzigartige Kinder- und Jugendkulturen. Gerade diese „space-time“ fand in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher kaum Beachtung. Denn Untersuchungen zum Schulweg befassen sich oftmals mit dem Weg als physikalische Größe oder fragen aus psychologischer Perspektive nach Problemen wie Angstzuständen. Hintergrund ist dabei immer, den Schulweg für die Kinder angenehmer und schöner zu gestalten. Nicht beachtet wird, dass er von den Erwachsenen in der Regel nicht kontrolliert wird. Die vorliegende Studie blickt aus historischer Perspektive auf Schulwege in den beiden deutschen Staaten der 1970er Jahren. Es wird herausgearbeitet, wie sich Kinder- und Jugendkulturen in der Bundesrepublik und in der DDR auf Schulwegen konstituiert haben.



Die Autorin

Isabel Carqueville, Jahrgang 1983, hat Erziehungswissenschaft und Germanistik an der Universität Kassel studiert. Nach ihrer Tätigkeit als Koordinatorin des Interdisziplinären Studienprogramms Frauen- und Geschlechterforschung

der Universität Kassel hat sie mit einem Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung im Fachgebiet Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel promoviert. Seit 2014 arbeitet sie als Referentin für Lehrer_innenbildung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Frankfurt am Main.

978-3-7815-2100-1



9 783781 521001